

# Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den

*Verbale protokoller med elevreaksjoner på  
lærerkommentarer*

Anita Solberg Såheim



Masteroppgave i nordiskdidaktikk  
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.11.2012





# **Læreren skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den**

Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer

© Anita Solberg Såheim

År 2012

Tittel: Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den. Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer

Forfatter: Anita Solberg Såheim

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Ski

# Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler elevers forståelse av lærerens prosessrespons. En slik respons gis underveis i skriveprosessen. Responsen fungerer da som veiledning, der det gis fremtidsrettede forslag til den videre bearbeidelsen av teksten. Dette er en vurderingsform hvor i hvert fall forholdene er lagt til rette for at elevene kan nyttiggjøre seg responsen.

Formålet med studien er å undersøke hvordan elevene forstår lærerens skriftlige prosessresponskommentarer.

Metoden for datainnsamling er *verbale protokoller*. Mine informanter leste teksten sin høyt, for så å stoppe opp hver gang det kom en lærerkommentar. Ved hver kommentar tenkte de høyt omkring hva de selv hadde skrevet, hva læreren hadde skrevet, hva de eventuelt kunne gjøre av endringer og hva de syntes om responsen. Jeg benyttet meg av en intervjuguide, og jeg inntok en tilbakeholden rolle i samtalerne. Disse samtalerne fikk betegnelsen *responssamtaler*.

Responssamtalerne viser at elevene jevnt over får mye ut av kommentarene. I de tilfellene der læreren gir et endringsforslag, er det slik at elevene som oftest har klare tanker om hva de kan foreta seg av endringer. Når læreren roser elevene blir det helt tydelig at elevene både forstår og verdsetter denne typen respons. Elevene viser en adekvat forståelse av de aller fleste kommentarene, men tidvis oppstår det noen forståelsesproblemer. Det er det å knytte kommentaren opp mot rett tekstsegment som oftest byr på problemer.

Responssamtalerne viser at elevene har en gjennomgående aksepterende holdning til kommentarene. Det som sees av kritikk mot kommentarene, er kritikk av en mild type, og det synes klart at elevene er svært lojale mot læreren. Elevene vil bestrebe seg på å etterfølge lærerens forslag til endringer, og det har tro på at en etterfølgelse av lærerens endringsforslag vil føre til tekstlige forbedringer.







# Forord

Min tidligere kjennskap til prosessrespons var begrenset til teorilesing. Denne masteroppgaven er derfor mitt første møte med virkelighetens prosessrespons, og det har vært et lærerikt møte!

I arbeidet med masteroppgaven fikk jeg for første gang selv prosessrespons. Det var i seg selv en interessant erfaring, og denne nye erfaringen ga meg et metaperspektiv på oppgavens tema.

Jeg kan nå vende tilbake til norsklærerjobben med en større visshet om at prosessrespons er hensiktsmessig. I tillegg har jeg gjort meg en del tanker om min rolle som responsgeber.

Jeg må takke læreren som velvillig ga meg tilgang til sine prosessresponskommentarer, og ikke minst må jeg takke elevene som delte sine tanker om så vel kommentarer som egen tekst med meg.

Jeg opplevde den veiledningen jeg fikk som svært nyttig. Takk for gode prosessresponskommentarer, Frøydís Hertzberg! Og takk for raske svar når jeg var i tvil om veien videre.

Og takk til Anders, mannen min!

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstillingen, begrunnelse og avgrensning .....	3
1.3	En kort presentasjon av undersøkelsen.....	3
1.4	Min undersøkelse i forhold til tidligere studier .....	4
2	Teori .....	7
2.1	Innledning .....	7
2.2	Vurdering .....	7
2.3	Tidligere studier av feedback på elevtekster .....	9
2.3.1	Sommers (1982) .....	9
2.3.2	Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) .....	9
2.3.3	Topping (2003).....	10
2.3.4	Hillocks (1986).....	11
2.4	Vurdering i norsk skriftlig .....	11
2.4.1	Vurdering for læring i norsk skriftlig .....	11
2.4.2	Kriterier for vurdering av elevtekster .....	12
2.4.3	Kjente, uttalte vurderingskriterier .....	13
2.4.4	Lærerens vurderingsrolle.....	13
2.4.5	Norsklærerens respons .....	14
2.4.6	Respons på tekstutkast og respons på ferdig produkt .....	14
2.5	Skriving .....	15
2.5.1	Proessorientert skriving .....	15
2.5.2	Fasene i skriveprosessen .....	16
2.5.3	Vurdering som samhandling .....	17
2.5.4	Ulike typer av responsamtaler .....	19
3	Metode.....	21
3.1	Materialet.....	21
3.1.1	Selve skriveoppgaven.....	21
3.2	Metode .....	21
3.2.1	Forskerens forforståelse .....	22
3.2.2	Verbale protokoller .....	22

3.2.3	Intervjuguiden .....	24
3.2.4	Responssamtalen .....	25
3.2.5	Transkribering og analyse av responssamtalene .....	26
3.3	Informanter .....	27
3.3.1	Utvalgsstørrelse .....	27
3.3.2	Utvalgsstrategi .....	27
3.3.3	En nærmere presentasjon av elevene og læreren .....	28
3.3.4	Forsker-informant situasjonen .....	28
3.3.5	Samtykke fra foreldrene .....	29
3.4	Evaluerings av kvalitative undersøkelser .....	29
3.4.1	Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet .....	29
3.4.2	Mulige forskningseffekter .....	31
3.5	Systematisering av undersøkelsens empiri .....	32
3.5.1	Systematisering av lærerresponsen .....	32
3.5.2	Systematisering av elevenes forståelse .....	33
3.5.3	Forklaring til hvordan empirien fremlegges .....	34
4	Empiri .....	36
4.1	Annes respons .....	36
4.2	Innledning til analysen .....	37
4.3	Delproblemstilling nr. 1 .....	38
4.3.1	Adekvat forståelse .....	38
4.3.2	Problemer med å forstå selve ordlyden i kommentaren .....	39
4.3.3	Problemer med å knytte kommentar til rett tekstsegment .....	41
4.3.4	Oppsummering – delproblemstilling nr. 1 .....	48
4.4	Delproblemstilling nr. 2 .....	49
4.4.1	Oppsummering – delproblemstilling nr. 2 .....	51
4.5	Delproblemstilling nr. 3 .....	52
4.5.1	Roskommentarer .....	52
4.5.2	Aksept-protest, så langt .....	54
4.5.3	Kommentarenes foretrukne innhold .....	55
4.5.4	Kommentaren vil følges opp, til tross for litt uenighet .....	58
4.5.5	Snakke med læreren .....	60
4.5.6	Læreren - en dyktig skriveveileder .....	62

4.5.7	Adam stiller seg kritisk til noen av kommentarene .....	63
4.5.8	Oppsummering – delproblemstilling nr. 3 .....	65
4.6	Avrunding av analysedelen .....	66
5	Drøfting .....	67
5.1	Mine hovedfunn.....	67
5.1.1	Forståelse.....	67
5.1.2	Aksept.....	68
5.2	Mine hovedfunn i lys av annen forskning .....	69
5.2.1	Ulikheter ved undersøkelsene, med betydning for sammenlikningen .....	69
5.2.2	Hovedfunn hos Kronholm-Cederberg (2009), i lys av mine funn .....	69
5.2.3	Hovedfunn hos Røyeng (2010), i lys av mine funn .....	70
5.2.4	Oppsummering .....	71
5.3	Drøfting av momenter fra responssamtalene .....	72
5.3.1	Et overordnet blikk på kommentarene .....	72
5.3.2	Upresise kommentarer.....	73
5.3.3	Roskommentarer .....	74
5.3.4	Tillit til læreren.....	75
5.3.5	Oppfølging av kommentarer .....	75
5.3.6	Innsikt i <i>hva</i> som skal bearbeides og <i>hvorfor</i> det skal bearbeides .....	76
5.3.7	Kommentarer rettet mot ulike tekstnivåer.....	77
5.3.8	Har den viste usikkerheten egentlig noen stor betydning?.....	79
5.3.9	Tanker om den viste forståelsen .....	79
5.4	Avslutning .....	79
	Litteraturliste .....	81
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	84
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev .....	85
	Vedlegg 3: Vurderingsskjema (Lars').....	86





# 1 Innledning

Vurdering og tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, ofte i form av respons til elevtekster, er en sentral og viktig del av skriveopplæringen. Norsklærerens tilbakemeldingsarbeid vil ofte kunne fremstå som tidkrevende, og er et arbeid man selvsagt ønsker skal bidra til økt læring. Like fullt kan tilbakemeldingsarbeidet tidvis også oppleves som et synlig bevis på at deler av norsklærerjobben faktisk er utført, men er jobben vel utført? I løpet av et år som norsklærer i en 9. klasse brukte jeg mye tid på vurderingsarbeid av elevtekster, og dette arbeidet ansporet meg til å tenke gjennom hvordan jeg på en god måte kunne gjøre dette vurderingsarbeidet mest mulig læringsfremmende. Intensjonen om at tilbakemeldingene skulle veilede elevene videre i læringsarbeidet var klar, likevel var jeg ofte usikker på om mine tilbakemeldinger faktisk fikk den tiltenkte effekten. Dysthe og Hertzberg skriver om tilbakemeldinger, og de oppsummerer det de kaller metastudiens generelle og nokså samstemmige krav til effektive tilbakemeldinger slik: Kommentarene bør “komme på riktig tidspunkt, være forståelige, målrelaterte, relevante, konkrete og spesifikke, men ikke være for mange, ha en oppmuntrende tone og inneholde både ros og konstruktiv kritikk” (2009, s. 38). Min undersøkelse retter blikket mot elevene og hvordan de oppfatter disse tilbakemeldingene. For en lærer er det nærliggende å stille seg spørsmålet om tilbakemeldingen oppleves som nyttig, om man når frem med sitt budskap? Jeg ønsker å innta elevperspektivet i denne undersøkelsen, nettopp fordi jeg er nysgjerrig på elevenes reaksjoner, tanker, tolkninger, ja rett og slett på forståelsen av tilbakemeldingene.

## 1.1 Tema og problemstilling

Det å gi tilbakemeldinger på elevtekster kan gjøres muntlig eller skriftlig. Tilbakemeldingen kan gis underveis i skriveprosessen eller som en vurdering av en ferdigskrevet tekst. Skriftlige tilbakemeldinger er så mangt, alt fra avkrysninger i et vurderingsskjema til generelle sluttkommentar eller en mer avgrenset, tekstspesifikk respons. Tilbakemeldingens hensikt kan være å veilede elevene underveis, eller tilbakemeldingen kan fungere mest som en begrunnelse for en gitt karakter. Tilbakemeldingspraksisen i norsk skriftlig er mangeartet.

Jeg avgrenser min studie til å gjelde *skriftlige tilbakemeldinger gitt underveis i skriveprosessen*. I en prosessorientert form for skriveopplæring er det et sentralt prinsipp at lærerens tilbakemeldinger skal gis mens teksten blir til, dette fremgår av Mari-Ann Igland

(2008, s. 2). Når læreren gir mine informanter tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen er det en slik form for respons som Igland kaller *prosessrespons* (ibid.).

Prosessrespons skal fungere som veiledning, hvor det gis fremtidsrettede forslag til den videre bearbeidelsesprosessen med teksten. Elevene blir oppfordret til å revidere, tenke over og bearbeide det de selv har skrevet og ment (ibid., s. 404). Ifølge Igland er det slik at «[...] dersom kommentarer til utkast skal kunne fungerer som eit utviklingsstimulerande, diskursivt verkty i skriveopplæringa, så må dei rette seg mot det som er i emning i dei utkasta som dei står til» (ibid., s. 415). I henhold til Dysthe er det slik at prosessresponsens formål er å sette i gang en tankeprosess hos skriveren i omskrivingsfasen, skriveren skal ikke spares for dette arbeidet (1999, s. 177). Det fremheves videre at eleven lærer lite av å følge forslag om forandring dersom eleven ikke også tenker igjennom hvorfor endringer bør skje. I tillegg fremgår det av Dysthe at enkelte elever vil forandre alt som andre foreslår, og spesielt vil lærerresponsen ofte aksepteres ukritisk (ibid.).

Undersøkelsens tema er *elevers forståelse av lærerens skriftlige prosessrespons*. Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever *forstår* responsen.

Jeg er interessert i elevenes forståelse av lærerens budskap. I tillegg er jeg interessert i elevenes forståelse av mulige tekstlige forbedringer. Elevenes meninger om responsen blir også et aspekt ved deres forståelse av prosessresponsen.

Min overordnende problemstilling er følgende:

*Hvordan forstår ungdomsskoleelever lærerens skriftlige prosessrespons?*

Denne problemstillingen deler jeg opp i tre delproblemstillinger:

1. *Viser elevene en adekvat forståelse av kommentarene?*
2. *Der kommentaren inneholder et endringsforslag, viser de elevene forståelse for hva de kan gjøre av tekstlige forbedringer?*
3. *Hva mener elevene om kommentarene?*



Undersøkelsen er kvalitativ, med en liten gruppe informanter. Problemstillingen forstås i lys av dette. Når jeg i analysedelen fokuserer på elevenes forståelse av kommentarene, er det *min mening* om hva som bør forstås som en rimelig tolkning av kommentarene som ligger til grunn for vurderingen av hvorvidt deres kommentartolkning er adekvat eller ikke. Jeg har ikke drøftet kommentarene med læreren.

## 1.2 Problemstillingen, begrunnelse og avgrensning

Det fremgår av Igland at det ikke finnes mye norsk og nordisk arbeid med fokus på skriftlig lærerrespons (2008, s. 26). Dette poengteres også av Anette Kronholm-Cederberg i hennes doktoravhandling, og hun tilføyer at det samme naturlig nok gjelder forskning om elevers forståelse av denne lærerresponsen (2009, s. 89). Skriftlig lærerrespons i et elevperspektiv finner jeg i så måte interessant.

Når jeg velger et elevperspektiv fører det til at læreren, tilbakemeldingens skaper, holdes utenfor. Dette er en sentral avgrensning. Ytterligere avgrensninger gjøres når lærerrespons innsnevres til å være skriftlig prosessrespons. Det at valget falt på prosessrespons er et resultat av den innsikten den rådende forskningen på området gir, om at det er mest hensiktsmessig å gi tilbakemeldinger underveis i skriveprosesser. Tilbakemeldinger har da et større potensiale som undervisning og veiledning enn tilbakemeldinger som kommer for sent eller til slutt i skriveprosessen (se for eksempel Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35). Jeg anser det som interessant å studere forståelsen av en vurderingsform hvor i hvert fall forholdene er lagt godt til rette for at elevene kan nyttiggjøre seg responsen. Når jeg i problemstillingen har avgrenset tilbakemeldinger til å gjelde respons gitt til et tekstutkast, har jeg samtidig gitt problemstillingen en tilknytning til begrepet *formativ vurdering* som igjen knyttes opp mot begrepet *underveisvurdering*. Oppgavens teorikapittel innledes med en nærmere klargjøring av vurderingsbegrepet.

## 1.3 En kort presentasjon av undersøkelsen

Ved bruk av *verbale protokoller* vil jeg undersøke seks elevers umiddelbare forståelse og opplevelse av lærerkommentarene til tekstutkastet deres. Jeg lar elevene lese teksten sin høyt, for så å stoppe opp hver gang det kommer en kommentar. Ved hver kommentar tenker de høyt om hva de selv har skrevet, hva læreren har skrevet og hva de mener om responsen. Jeg

benytter meg av en intervjuguide, og jeg inntar en tilbakeholden rolle i disse samtaler. Det er elevene som i størst mulig grad styrer samtalen. Elevene tar for seg ett og ett spørsmål i intervjuguiden, og de går videre til neste spørsmål når de anser seg ferdig med et spørsmål. Jeg kaller disse «samtaler» for *responsamtaler*. Det er utdrag fra disse responsamtaler som blir presentert i analysekapittelet.

Mine informanter gis navnene *Eva, Lars, Fredrik, Jens, August og Adam*. Læreren kaller jeg *Anne*.

## 1.4 Min undersøkelse i forhold til tidligere studier

Mari-Ann Igland (2008) har studert lærerens skriftlige prosessrespons i sin doktoravhandling «*Mens teksten blir til. Ein kasssstudie av lærarkommentarer til utkast*». Igland fokuserer på respons som samhandling, og søker svar på hvordan ungdomsskoleelever nyttiggjør seg lærerens respons. Iglands materiale består av 20 førsteutkast med tilhørende lærerrespons, og 20 bearbeidede karakterbesatte tekster med lærerrespons. Igland analyserte elevenes oppfølging av prosesskommentarene, og kunne dermed utforske kommentarenes funksjon som diskursivt verktøy med læring og utvikling som mål. Igland (ibid., s. 405-410) så at læreren forholder seg dels støttende, dels utfordrende, til elevenes argumentasjon i den argumenterende skriveoppgaven. Videre så hun at prosessrespons knyttet opp mot argumentasjon og tekststruktur er mer vanlig enn prosessrespons rettet mot rettskriving og språkføring. I bearbeidelsesfasen så Igland at samtlige elever gjør bruk av prosessresponsen, og de største og fleste endringene fra utkast til ferdig produkt er basert på lærerresponsen. Kun små endringer blir foretatt av elevene på helt eget initiativ.

Iglands studie gir et inntrykk av hva elevene forstår av tilbakemeldingen. Tanken er at min valgte problemstilling og min valgte datainnsamlingsmetode, kanskje kan supplere den innsikten Iglands studie gir i elevens bruk av lærerkommentarene. Min problemstilling tar sikte på å avdekke elevenes umiddelbare forståelse av og reaksjon på lærerresponsen. Ved å fokusere på forståelse og reaksjoner hos elevene, vil forhold som kan påvirke den videre skrivingen kunne avdekkes. Det fremgår av Igland at en manglende oppfølging av lærerens prosessrespons ikke gir holdepunkter for å si at det skyldes manglende forståelse (ibid., s 294.) Iglands systematisering av prosessresponsen, slik den fremkommer i denne

doktoravhandlingen, er mitt utgangspunkt for den systematiseringen jeg gjør av lærer Annes respons i metodekapittelet.

Hvordan elever oppfatter lærerens skriftlige respons til *ferdigskevne tekster* er undersøkt av Annette Kronholm-Cederberg i hennes doktoravhandling «*Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*», fra 2009. Her blir gymnaselever i Finland, med svensk som morsmål, studert i den hensikt å få kjennskap til deres forståelse av lærerresponsen til tekster skrevet på svensk. Forskeren inntok elevperspektivet. Kronholm-Cederbergs materiale består av 24 rettede stiler fra åtte 18-årige elever, transkriberte høyttenkingsprotokoller fra elevenes reaksjoner på lærerens rettinger og transkriberte samtaler mellom forsker og elev rundt de samme tekstene. Et gjennomgående trekk ved Kronholm-Cederbergs (2009, s. 286-287) funn er at elevene stiller seg undrende til lærerens kommentarer. Flere ganger blir ikke kommentarene forstått. Og i enkelte tilfeller aksepterer elevene kommentarene, uten å huske hva de selv egentlig hadde ment. I noen få tilfeller avviser de kommentarene. Jeg tilføyer at den responspraksisen som Kronholm-Cederbergs undersøkelse rettes mot, antakelig er en lite utbredt praksis i norske klasserom i dag, ettersom responsen hovedsakelig består av språklige rettinger og lite forklarende kommentarer. Metodisk går jeg til verks slik Kronholm-Cederberg gjør, og i drøftingskapittelet sammenliknes våre funn. I tillegg støtter jeg meg til deler av hennes systematisering av lærerresponsen når jeg systematiserer lærer Annes respons.

Monica Røyeng (2010) har i sin masteroppgave, «*Elevers bruk av lærerkommentarer*», et elevperspektiv på underveisvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet. Røyengs forskningsspørsmål er følgende: Hvordan opplever og bruker en gruppe ungdomsskoleelever norsklærerens skriftlige kommentarer, og hvilken betydning mener de kommentarene har for deres skriving? I det følgende tar jeg utgangspunkt i Røyengs sammendrag (2010, VI). Ifølge Røyeng ble det klart at elevene tenker seg norsklæreren mer som veileder enn dommer mens de skriver førsteutkastet, og videre at de verdsetter den utprøvende skrivefasen. Med tanke på tekstproduksjon fremgår det at elevene opplever lærerkommentarene som hjelpsomme i omskrivingsfasen fra utkast til ferdig produkt, og spesielt verdsettes og brukes de konkrete og tekstspesifikke kommentarene. Elevene gir uttrykk for at kommentarer som løfter frem vellykkede elementer i tekstene er svært viktig, likeledes er de opptatt av viktigheten av kommentarer som forteller om hva som bør endres eller gjøres bedre i teksten. Røyengs

metode for datainnsamlingen var et gruppeintervju med seks elever. I tillegg studerte hun kommenterte førsteutkast fra de seks elevene. Jeg vil sammenlikne Røyengs funn med mine.

## **Oppsummering**

Metodisk går jeg til verks slik Kronholm-Cederberg gjør det i den nevnte delen av hennes studie. De vesentligste forskjellene, foruten undersøkelsenes omfang, er at jeg studerer prosessrespons, slik Røyeng og Igland også gjorde, mens Kronholm-Cederberg studerte respons til ferdig produkt. I tillegg er mine informanter yngre enn Kronholm-Cederbergs informanter. Mine informanter er ungdomsskoleelever, slik de også er i Iglands og Røyengs studie. I den systematiseringen jeg gjør av Annes respons, støtter jeg meg til den systematiseringen Igland og Kronholm-Cederberg gjør av lærerresponsen. I drøftingskapittelet trekker jeg hovedsakelig inn funn fra Røyengs (2010) og Kronholm-Cederbergs (2009) undersøkelser.

# 2 Teori

## 2.1 Innledning

Lærerens tekstrespons er en del av lærerens vurderingspraksis. Innledningsvis i teorikapitlet vil lærerens tilbakemeldingspraksis rammes inn med en redegjørelse for vurdering i et videre perspektiv, og det synliggjøres dermed at all vurdering underveis i skoleløpet skal ta mål av seg å være formativ. Deretter viser jeg til tidligere studier av feedback på elevtekster.

Avslutningsvis i denne delen av kapitlet rettes fokuset mot norsklærerens vurderingsarbeid.

I teorikapitlets andre del omhandler skriving og skrivepedagogikk i skolen. Respons underveis i skriveprosessen er kjent fra den *proessorienterte formen for skriveopplæring*, og det karakteristiske ved prosessrespons klargjøres nærmere, med en proessorientert form for skriveopplæring som bakteppe.

## 2.2 Vurdering

En velkjent inndeling av vurderingsbegrepet er å skille mellom *formativ* og *summativ* vurdering.

Formativ er den vurderingen som foregår underveis i opplæringen, og som også gis betegnelsen *vurdering for læring*. Det er *vurdering for læring* som anses for å være læringsfremmende. En summativ vurdering forstått som *vurdering av læring* er ikke på samme måte læringsfremmende. *Vurdering av læring* forstås som tilbakemeldinger på læring som har skjedd frem til vurderingstidspunktet (Dobson, Eggen, og Smith, 2009, s. 12).

En formativ vurderingspraksis har vært, og er fremdeles et prioritert område i skolen. Intensjonen om at den vurderingen som finner sted underveis i skoleløpet skal være læringsfremmende ble i enda større grad uttalt da endringene i forskrift til opplæringslova trådte i kraft fra høsten 2009:

### § 3-11. Undervegsvurdering

«Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2.

Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.» (Udir.no – Lover og regelverk).

Dobson og Engh (2010, s. 21) tolker endringer i forskriften dithen at endringene har til intensjon å gjøre formativ vurderingspraksis til den overveiende vurderingsformen underveis i skoleløpet. De mener at forskriften er et grunnlagsdokument for vurderingsaktiviteten i alle fag i grunnopplæringen fordi den legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis (ibid, s. 37). Videre ser de på lanseringen av begrepet *vurdering for læring* som en motsetning til begrepet *vurdering av læring*, men de poengterer at begrepene ikke må forstås som absolutte motsetninger, fordi man alltid vil være avhengig av kunnskap om hva eleven mestrer (ibid). En summativ vurdering av et produkt kan, ut ifra den nye forskriftens syn på underveisvurdering, også forstås som underveisvurdering, det avgjørende er hvordan den summative vurderingen brukes av lærer og elev i det videre læringsarbeidet (Smith, 2009, s. 30).

Vektleggingen av underveisvurdering eller formativ vurdering og den kriteriebaserte vurderingen som fulgte med innføringen av Kunnskapsløftet har ført til at tekstvurdering er blitt mer eksplisitt og relevant, og at tekstvurdering i større grad utgjør en integrert del av skriveopplæringen (Iversen, 2011, s. 171). En formativ vurderingspraksis krever gode responsstrategier. Elevene i min undersøkelse får respons på tekstutkast, og en slik form for vurdering er et godt eksempel på formativ vurdering. Igland beskriver det å kommentere utkast som «[...] ein vurderingsbasert skriftspråkleg praksis med rettleiing som mål» (2008, s. 24). Videre går det eksplisitt frem av Igland at lærerkommentarer til elevtekster samt andre former for prosessrespons betegnes som formativ vurdering innenfor vurderingsforskning (ibid.). En summativ vurdering blir av Igland betegnet som vurdering hvor man er opptatt av å fastsette nivå og kontrollere at definerte læringsmål er nådd (ibid.).

Sluttvurderingen gir «informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd ved slutten av opplæringen» (udir/regelverk). Sluttvurdering er eksamenskarakterer og standpunktkarakterer etter endt opplæringsløp på ulike trinn.

Elevens egenvurdering har læringsverdi i seg selv, og er en naturlig del av en læringsfremmende vurdering. Egenvurderingens plass i den læringsfremmende vurderingspraksisen er uttalt i *forskrift til opplæringslova*:

### **§3-12. Eignvurdering**

«Eignvurderinga til eleven, lærlingen og læreandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og læreandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.» (Udir.no – Lover og regelverk).

Prosessresponsen elevene i min undersøkelse mottar er en del av lærerens vurderingspraksis, og dermed også en del av lærerens skriveopplæringspraksis, vurdering og læring knyttes tett sammen. Lærerens vurderingspraksis er nå rammet inn med en overordnet forståelse av den vurderingspraksisen som skal finne sted i skolen.

## **2.3 Tidligere studier av feedback på elevtekster**

### **2.3.1 Sommers (1982)**

Sommers klassiske deskriptive studie fra 1982 tar for seg den tradisjonelle formen for kommentering av tekstutkast. Hun kritiserer lærerkommentarene for å være diffuse og ufokuserte på flere måter. Kommentarene er ofte generelle og vage, og for lite tekstspesifikke. Dessuten retter kommentarene seg mot en rekke aspekter ved den kommenterte teksten uten å skille mellom prosess og produkt, korrigering, sluttvurdering og veiledning (se også Igland, 2008, s. 28, Kronholm-Cederbrg, 2009, s. 54). Ifølge Igland er Sommers ofte sitert i litteratur om lærerrespons, og den kritikken Sommers reiser finner man igjen i så vel engelsk som nordamerikansk og også norsk forskningslitteratur (2008, s. 28).

### **2.3.2 Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007)**

Black og Wiliams studie «*Assessment and Classroom Learning*» fra 1998 er en metastudie av effekten av tilbakemeldinger. Black og Wiliam konkluderer entydig med at tilbakemelding har stor innflytelse på kvaliteten på elevers arbeid i alle fag på alle nivåer i utdanningssystemet. De er opptatt av at den lønnsomme responsen må vise både styrker og svakheter ved teksten, i tillegg må den være konkret og individrettet. Dessuten må responsen legge vekt på å motivere elevene til å reagere på responsen. Ett av deres sentrale funn er viktigheten av at elevene trekkes med inn i vurderingsarbeidet, særlig poengterer de effekten av egnvurdering.

Ifølge Black og Wiliam (1998) vil tilbakemeldingens læringsfremmende effekt være avhengig av at tilbakemeldingen kommer mens eleven er i læringsprosessen, og ikke på resultatet av læringsprosessen. I så måte er prosessrespons et godt eksempel på en slik type respons.

Hattie og Timperleys metastudie fra 2007 «*The Power of Feedback*» sammenfatter resultatene fra en rekke effektstudier av tilbakemeldingers læringsfremmende effekt. Hattie og Timperley slår fast følgende: “Feedback is one of the most powerful influences of learning and achievement, but the impact can be either positive or negative” (2007, s. 81). Hattie og Timperley er kommet frem til tre spørsmål de hevder at den som gir tilbakemeldingen må svare på for at tilbakemeldingen skal være effektiv:

1. Hvor skal jeg? (målet) spørsmålet er knyttet til begrepet *feed up*
  2. Hvor er jeg? (i dette arbeidet) spørsmålet er knyttet til begrepet *feed back*
  3. Hvordan skal jeg gå videre? Spørsmålet er knyttet til begrepet *feed forward*
- (ibid., s. 88-90).

I tillegg går det frem av Hattie og Timperley at tilbakemeldingens effekt blant annet avhenger av timing, tilbakemeldingens form, og av balansen mellom ros og kritikk.

### **2.3.3 Topping (2003)**

Betydningen av egenvurdering framholdes sterkt av Topping (2003). I artikkelen «*Self and Peer Assessment*» fremgår det av Topping at trening i egenvurdering ser ut til være en avgjørende faktor i læringsprosessen. Han konkluderer med at det lønner seg å oppøve elevers og studenters evne til å vurdere seg selv og sine likesinnede gjennom hele skoleløpet. Ifølge Topping er medelevers vurdering betydningsfull for læringsprosessen, og særlig gjelder dette for skriveprosessen (ibid., s. 77). Topping fant at effekten av medelevers kommentarer er like høy som effekten av lærerkommentarer (ibid.). Dysthe og Hertzberg forklarer delvis funnet med at det først og fremst dreier seg om høyere utdanning, og antakelig ikke sjangrer som krever spesialkunnskap (2009, s. 41). Videre er de opptatt av at det skilles mellom typer av effekter. Det umiddelbare utslaget på tekstene er én effekt, mens den langsiktige utviklingen av elevens tekstkompetanse er en annen type effekt. Sistnevnte effekt vil være tjent med ulike former for elevinvolvering, mens konkret, tekstspesifikk respons, gitt av en mer kompetent respons giver vil ha den største effekten i et mer kortsiktig perspektiv (ibid.) Ifølge Dysthe og



Hertzberg er det også «[...] på denne bakgrunn en må forstå Black og Williams poengtering av egenvurdering som en kritisk faktor i vurderingsarbeidet» (ibid.).

### 2.3.4 Hillocks (1986)

Hillocks (1986) har oppsummert resultatene fra en rekke eksperimentelle studier hvor man har målt effekten av lærerkommentarer og ulike kommenteringsmåter. Hillocks konkluderer med at elevers opplevelse av seg selv som skrivere og deres holdninger til skriveaktiviteter blir negative dersom de får mye negativt vinklet respons til tekstene sine. I den videre redegjørelsen for Hillocks funn, støtter jeg meg til den gjennomgangen jeg finner hos Igland (2008, s. 27). Det fremgår av Igland at ifølge Hillocks vil kommentarer som konsentrerer seg om ett eller få tekstaspekter være mest effektive, særlig er dette tilfelle dersom kommentarene kommer mens elevene fremdeles er i skriveprosessen. Hvorvidt kommentarene bærer preg av å være *dialogiske* eller *direktive* er også av betydning. *Spørsmål* samt *dialogiske kommentarer* virker positivt inn på elevens videreutvikling av teksten som *sitt prosjekt*, mens *direktiver* i større grad kan føre til at eleven i skrivingen søker mot det læreren vil ha (ibid.).

De tre metastudiene gir samlet en innsikt i hva som kjennetegner en effektiv og lønnsom tilbakemeldingspraksis. Jeg peiler meg nå inn mot vurdering i norskfagets skriveopplæring.

## 2.4 Vurdering i norsk skriftlig

### 2.4.1 Vurdering for læring i norsk skriftlig

Basert på internasjonal forskning viser høyskolelektor Knut Roar Engh (2011) hvordan vurdering integrert i daglig undervisning kan øke elevenes motivasjon, læringsutbytte og trivsel. Enghs utgangspunkt er at de kommentarene elevene får på sine prestasjoner kan være avgjørende for deres læring. Lærerutfordringen blir derfor å formulere tilbakemeldinger og framovermeldinger slik at de er konstruktive, elevene må forstå hva de må gjøre, og de må gjøre det (ibid., s. 105). Han viser til forskningsresultater som tyder på at lærerens respons nesten like ofte hemmer læring som den bidrar til å fremme den. I den forbindelse peker han på det som har vist seg å være et karakteristisk trekk ved undervisningen i norske klasserom, nemlig bruk av allmenn ros, kombinert med fravær av klare og eksplisitte faglige standarder (ibid., s. 106). Ett av Enghs råd, i forbindelse med skriftlige tilbakemeldinger, er å vente med

å gi karakteren til eleven har lest lærerens vurdering. Argumentet er at tilbakemeldinger som gis sammen med karakterer ofte ikke får den tiltenkte effekten, ettersom karakteren oppleves som så viktig at tilbakemeldingen, om den i det hele tatt leses, kun leses overfladisk (ibid., s. 107). Det går dessuten frem av Engh at omfanget i tilbakemeldingene kan bli for stort, tilbakemeldingene kan inneholde så mange endringsforslag, både på detalj- og helhetsnivå, at responsen blir for overveldende. Budskapet i tilbakemeldingene kan også forsvinne som et resultat av at ordrikdommen er for stor (ibid., s.109).

Ifølge Fjørtoft (2010, s. 50) vil et klasserom hvor korrigering av stavefeil sees på som viktigere enn læring underveis være et eksempel på en summativ vurderingskultur. Fjørtoft er opptatt av at vurderingen bør være mer analytisk. Vurderingen bør legge mer vekt på å finne bevis for mestring av delkomponenter, og mindre holistisk (ibid., s. 54). I tillegg presiserer han at den kriteriebaserte vurderingen som ble innført med Kunnskapsløftet betyr at elevene vurderes etter læreplanen og vurderingskriteriene, uten at læreren tar hensyn til hva andre elever presterer. Vurderingen skal ikke være normbasert (ibid., s. 50).

## **2.4.2 Kriterier for vurdering av elevtekster**

Utgangspunktet for vurdering av tekster i norskfaget er læreplanen. Det er *kompetansemålene* i læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet som beskriver hva det forventes at elevene skal kunne etter 10. årstrinn (Udir.no – læreplan i norsk). Hva som forventes ved hver enkelt skriveoppgave er likevel påvirket av den enkelte lærers subjektive kvalitetskrav. Det går frem av Hoel at hver lærer representerer et sett av normer og verdier, men at den enkelte lærer ikke nødvendigvis behøver å være seg bevisst disse normene og verdiene (2000, s. 164). For elevene vil «forestillingar som bygger seg opp om og dannar lærarnormer, høyre til den metalæringa som skjer i skolen» (ibid.). Allerede fra første undervisningstime vil lærernormen formes ut fra forventninger, forestillinger og tolkninger som elevene gjør seg (ibid). Hoel er opptatt av at elever kan komme til å løse skriveoppgaver i tråd med sine tanker om hva læreren vil ha, dette som et direkte resultat av sitt kjennskap til norsklærernormen. På denne måten vil lærerens responspraksis bidra til en avdekking av hva som er normen for gode tekstgrep (ibid.).

### 2.4.3 Kjente, uttalte vurderingskriterier

Alle elever skal ha en bevissthet om hvilke kriterier de vurderes etter. I *Forskrift til opplæringslova*, kapittel 3 står det: «Det skal være kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten hva som er måla for opplæringa og hva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse» (Udir.no – Lover og regelverk). Fjørtoft (2009, s. 17) fremhever i så måte viktigheten av å oppøve elevens metaspråk om vurdering.

### 2.4.4 Lærerens vurderingsrolle

Hertzberg skiller mellom det å diagnostisere og det å veilede (1994, s. 20). En diagnostisering av teksten er ifølge henne en analyse av tekstens sterke og svake sider. I denne analysen tas alle forhold i betraktning (skrivesituasjon, hensikt, mottaker), og alle tekstnivåer gjennomgås (ibid.). Dette forutsetter så vel tekstkunnskap som kunnskap om skriveutvikling.

Tekstkunnskap er kunnskap om hva som gjør én tekst god og en annen dårlig, i tillegg vil tekstkunnskap være nært knyttet til sjangerlære (ibid.). Ifølge Hertzberg vil kunnskap om skriveutvikling si at man har den nødvendige innsikt i når eleven skal få prøve og feile uten for mye innblanding, og når man skal gå inn og veilede (ibid., s. 21).

Når læreren skal i gang med å veilede elevene, må han i tillegg til sine diagnostiske ferdigheter også ha kunnskap om veiledningsstrategier (ibid.). Det går frem at all elevveiledning må baseres på veiledningsstrategier, og at selektivitet er et grunnprinsipp i all veiledning. Den analysen som ble utarbeidet i diagnostiseringen av teksten skal derfor ikke i sin helhet gis eleven. Læreren må være seg bevisst forskjellen mellom veiledning og rangering (karaktersetting), og han må ha gjort seg opp noen tanker om forskjellene mellom veiledning og retting (ibid.). Idealet om å gi en selektiv og tilpasset respons på elevenes tekster forankres i Vygotskys teori om at god undervisning må rettes mot den nærmeste utviklingssonen. Elevteksten er en god kilde til informasjon om elevens sone for nær utvikling når det gjelder skriving (ibid.). Det fremgår av Hertzberg (ibid., s. 20) at lærerens responspraksis også tjener som modell for elevenes egenvurdering og for deres respons i responsgrupper.

## 2.4.5 Norsk lærerens respons

Ifølge Dysthe og Hertzberg (2009, s. 39) er det vi vet om respons på elevtekster i Norge stort sett knyttet til prosesskriving. Som et unntak trekker de frem Helgetuns undersøkelse fra 1983, der sjette- og sjuendeklassinger ble spurt om hvordan de oppfattet lærerens rettinger. Av 510 elever svarte litt under halvparten av elevene at de «ofte» eller «av og til» hadde vanskeligheter med å forstå rettinger. Så vel oppfattelsen av selve meningen med rettingen som dårlig markerte feil skapte vanskeligheter. Helgetuns undersøkelse sier ingenting om typen av rettinger, men Dysthe og Hertzberg antar at det kan ha vært en overvekt av språklige korrigeringer, ut ifra det man vet om den tidens rettepraksis. Forfatterne fremholder at mye har skjedd når det gjelder kunnskap om hva som bør rettes og også hvordan det bør gjøres, men at man like fullt vet lite om hva slags respons som faktisk gis av lærerne. De viser så til to store studier av norskeksamen i henholdsvis videregående skole (Berge, 2009) og grunnskolen (KAL-undersøkelsen, Berge et al, 2005) når de hevder at man antakelig vet noe, ettersom man antar at sensorene viser den rådende vurderingskulturen blant lærerne. Vurderingskulturen i den videregående skolen kan ifølge Dysthe og Hertzberg (ibid.) sees på som sterkt tradisjonelt forankret, mens grunnskolesensorene er mer liberale, særlig med tanke på sjangerkrav og formalia. Ifølge Berge og Hertzberg (2005, s. 9) viser KAL-materialet at sensorene leser tekstene fra kandidatens perspektiv, på kandidatens premisser, og videre at sensorene belønner utfordrende, eksperimentell skriving. Den formalistiske «rødblyantsensoren» finnes så å si ikke i KAL-materialet (ibid.).

## 2.4.6 Respons på tekstutkast og respons på ferdig produkt

Iglands (2008), Kronholm-Cederbergs (2009) og Røyengs (2010) studie er omtalt i innledningskapittelet, da med elevers bruk og forståelse av lærerresponsen som fokus. Disse studiene kan i tillegg si noe om den responsen som ble gitt. La oss se hvordan disse ulike formene for respons kan arte seg.

Kronholm-Cederbergs (2009) informanter fikk kun respons på ferdigskrevet tekst. Hennes funn skriver seg riktignok ikke fra et norsk klasserom, og i tillegg har jeg tidligere antydnet at den formen for respons som hun studerte, for mange vil kunne fremstå som noe utdatert. Jeg tar likevel med hennes hovedfunn om responsen, som et eksempel på respons til ferdigskrevet tekst. Kronholm-Cederberg (2009, s. 106-107) så at responsen i all hovedsak var normativ, og at den fokuserte oftere på tekstens svakheter enn på tekstens styrke. Den observerte tendens til

at responsen var negativt vinklet, gjaldt særlig de svake skriernes respons. Dessuten viste materialet at det ble fokusert på de lokale tekstnivåene i stede for de globale, på detaljer fremfor de store trekkene i tekstene.

Iglands (2008) materiale omfatter så vel prosessrespons som produktrespons, og hun avdekket ulikheter mellom disse formene for respons. For det første var utkastene tettere kommentert enn de ferdigskrevne tekstene (ibid., s. 207). Prosesskommentarene ble oftest gitt som tekstspesifikke margkommentarer til avgrensede tekstsegmenter, mens produktresponsen først og fremst var en sluttkommentar som fremsto som en helhetsvurdering av teksten (ibid.). Dessuten fant Igland at endringsforslagene dominerte sterkt i prosessresponsen, mens eksplisitte vurderinger var dominerende i den avsluttende produktresponsen (ibid.). I produktresponsen var kommentarer til rettskriving og språkføring mindre utbredt enn kommentarer til høyere tekstnivåer (ibid.).

Røyengs (2010) funn om prosessresponsen viste i likhet med Igland at endringsforslagene dominerte, og at kommentarene ble gitt fortløpende i margen (ibid., s. 61). Læreren konsentrerte seg først og fremst om det som hadde med det globale tekstnivået (mottakerorientering og sjanger) å gjøre (ibid.). I tillegg så Røyeng at læreren posisjonerte seg både som en reell leser gjennom leserfokuserte kommentarene, og som representant for en mer generell leser gjennom kriteriefokuserte kommentarer (ibid.). Rettskriving og formelle ferdigheter kommenterte læreren bare i generelle vendinger i sluttkommentarer til elevene (ibid., s. 62).

Med beskrivelsen av prosessrespons hos Igland og Røyeng har vi beveget oss inn i den prosessorienterte formen for skriveopplæring.

## **2.5 Skrivning**

### **2.5.1 Prosessorientert skrivning**

Prossessorientert skrivning ble introdusert for norske lærere fra midten av 1980-tallet. I løpet av en tiårsperiode ble denne formen for skriveopplæring innlemmet i offisiell utdanningspolitisk tenkning og nedfelt i læreplaner og rammeplaner (Igland, 2008, s. 20). Den grunnleggende ideen i prosessorientert skrivning er at skriveundervisningen skal fokusere på selve skriveprosessen, på det arbeidet som leder frem til ferdige tekster. Skriveundervisningen gis

gjennom faser som førskriving, utkast, respons og omarbeiding. Videre blir skrivingen sett på som sentral i elevenes identitetsutvikling, og skrivingens rolle som middel til refleksjon og læring fremheves (Hertzberg og Dysthe, 2012, s. 59). Igland omtaler prosessorientert skriving som « [...] ei samhandlingsorientert skriveopplæring som knytter an til nyare pedagogisk teori, til diskursorienterte teoriar om språk og tekst, til eit syn på skriving som ein meiningsskapande, interaktiv prosess og til nyare forskning kring skriving i skulen» (ibid., s. 97).

### **2.5.2 Fasene i skriveprosessen**

Den individuelle skriveprosessen, fra idéstadiet til ferdig produkt, er sammensatt av mange delprosesser, alt fra planlegging til evaluering og omarbeiding. I følge Dysthe (1999, s. 87) beveger skriveren seg frem og tilbake mellom disse prosessene hele tiden, ofte uten at skriveren selv er bevisst disse prosessene. Hvordan hver enkelt elev forholder seg til disse underprosessene i skrivingen vil variere, likeledes kan den individuelle skriveprosessen arte seg forskjellig ut ifra hvilken skriveoppgave eleven får. Den individuelle skriveprosessen er det derfor vanskelig å skjematiskere (ibid., s. 87).

Hoel skiller mellom *ettutkastskrivere* og *flerutkastskrivere* (2000, s. 37). Ettutkastskriveren planlegger skrivingen. Det foreligger gjerne en mental plan før skrivingen starter. Denne skriveren har tatt en rask beslutning om hva teksten skal handle om, og det gjøres som regel små endringer i forhold til hva som var skriverens opprinnelige ide. Mye av «omarbeidingen» har allerede funnet sted forut for skrivingen (ibid.). Flerutkastskriveren derimot, omarbeider teksten mens den blir til. Skrivingen starter umiddelbart, og teksten er gjenstand for omfattende endringer underveis (ibid.).

Selv om den individuelle skriveprosessen er vanskelig å skjematiskere, og selv om elevene opptrer som mer eller mindre ettutkast- eller flerutkastskrivere, så opererer den prosessorienterte skriveopplæringen med en pedagogisk faseinndeling av skriveprosessen, av selve arbeidsgangen i tekstsapingsarbeidet. Det går frem av Dysthe (1999, s. 87) at elevene er tjent med en innsikt i disse ulike fasene av skrivingen, og at mange elever vil profitere på å kunne konsentrere seg om én ting av gangen. En bevisst oppdeling av skriveprosessen vil kunne lette skrivingen, og trolig blir også det ferdige resultatet bedre ettersom eleven ikke har forsøkt å gjøre alt på en gang (ibid.). Videre følger en kort gjennomgang av fasene i en prosessorientert form for skriveopplæring.

## **Førskrivingsfasen og skriving av førsteutkast**

Førskrivingsfasens vesentlige mål er å få elevene motivert for skrivingen (Dysthe, 1999, s. 91). Idéproduksjonen, resultatene fra det som kan være en rekke ulike teknikker, fungerer som en igangsetter for selve skrivingen. Deretter følger skrivingen av et tekstutkast. Det viktigste da er å få tankene ned på papiret, og de formelle sidene ved tekstproduksjonen nedtones. (ibid).

## **Responsfasen**

I responsfasen kan elevene få respons fra hverandre. Responsen kan gis i en *responsgruppe*. Ofte tar responsgiveren utgangspunkt i grunnmodellen for responsgivning (Hoel, 2000, s. 119). Jeg skriver om grunnmodellen for responsarbeid på side 17. Responsark kan være et nyttig hjelpemiddel, og responsarket vil kunne fremstå som en konkretisering av en kriteriefokusert respons (ibid., s. 228). Tekstutkastet kan også kommenteres av læreren, enten etter at respons i grupper er gitt, eller som den eneste formen for respons.

## **Bearbeidingsfasen, den videre omskrivingen av teksten**

I bearbeidingsfasen skal elevene nyttiggjøre seg responsen. En grunnsetning i den prosessorienterte formen for skriveopplæring er ifølge Hoel at «skriving er omskriving», men det er likevel ingen automatikk i at tekster blir bedre av omskriving (2000, s. 244). I følge Hoel vil en vellykket omskriving være avhengig av at elevene har evne til å «[...] sjå eller oppdage problemet, identifisere eller bestemme problemet» og til å «[...] løyse problemet» (ibid.).

### **2.5.3 Vurdering som samhandling**

Ifølge Igland er det å gi respons underveis i skriveprosessen «eit uttrykk for ei skrivepedagogisk tenking som legg vekt på at individuell utvikling føreset sosial samhandling» (2008, s. 5). Det går frem av Dysthe (1999, s. 144) at elever som skriver er i en læringssituasjon og videre at de er i en sosial sammenheng, og at dette sosiale aspektet må utnyttes på en best mulig måte. Igland refererer til Vygotskys tanker om at «[...] menneskeleg aktivitet blir formidla, styrt og overført - altså mediert – gjennom kulturelle verktøy som vi bruker i sosial samhandling» (ibid., s. 27), og Igland forstår prosesskommentarer som en form for medierende middel. Ifølge Igland er prosessrespons «[...] diskursive, didaktiske verktøy

som er mynta på å trekkje i gang læring og utvikling gjennom verbal samhandling – på kort sikt og på lang sikt» (ibid.). Samhandlingens umiddelbare mål blir i så måte en videreutvikling og kanskje også en forbedring av et utkast, mens et mer langsiktig mål blir kognitiv og kommunikativ utvikling på individplan (ibid.).

Dysthe (ibid. s. 234) tar utgangspunkt i Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingssonen* i sin redegjørelse for vurderingens rolle i læringsprosessen til enkelteleven. Vygotskys sentrale poeng er at undervisningen, eller vurderingen i denne sammenheng, må rettes mot *den nærmeste utviklingssonen*. Denne sonen skal forstås som avstanden mellom det eleven kan gjennomføre på egenhånd, og det utviklingsnivået eleven kan nå gjennom veiledning av en voksen eller en annen mer kompetent person. Elevene trenger hjelp underveis i læringsprosessen, men de skal også utvikle seg «[...] så dei kan greie åleine i morgon det dei i dag greier med hjelp» (ibid., s. 235). Ifølge Dysthe er Vygotskys nevnte teori bakgrunnen for vektleggingen av så vel veiledning underveis i skriveprosessen, som responsgrupper og lærerkonferanser (ibid., s. 234).

Bruner videreutviklet Vygotskys teori, og er kjent for den pedagogiske metaforen *stillasbygging* (scaffolding). Det er læreren som er ansvarlig for stillasbyggingen, la oss se på Fjørtofts tolkning av begrepet:

«Et stillas er altså en språklig struktur eller modell som støtter læring og fører videre til et høyere nivå. Et stillas er ikke det samme som selve bygningen: Det er akkurat så mye støtte du trenger for å komme videre. En god lærer bygger stillaser som hjelper elevene til neste skritt; han oppfører ikke bygningen for dem» (Fjørtoft, 2009, s. 22).

Ifølge Igland er det umiddelbare didaktiske hovedformålet med lærerresponsen «[...] å trekkje eleven inn i ei samhandling som resulterer i språkleg merksemd kring styrke og problem i ei føreliggande tekst, og i oppdaging og løysing av problem som eleven truleg ikkje ville oppdage og løyse heilt på eiga hand» (2008, s. 90). Igland ser på lærerresponsen som uttrykk for en fremtidsrettet, vurderingsbasert veiledning (ibid.). I prosessorientert skriveopplæring legger man derfor til grunn at elevtekster blir til gjennom en arbeidsprosess, og at lærerresponsens hovedformål i arbeidsfasen er å hjelpe eleven til å gå i dialog med den teksten eleven er i ferd med å skape, slik at teksten kan videreutvikles på dette grunnlaget (ibid.). Ifølge Dysthe blir respons i prosessorientert skriving brukt synonymt med tilbakemelding, og det å gi respons handler om å *reagere, kommentere, stille spørsmål* og *gi uttrykk for synspunkt* på en tekst, enten muntlig eller skriftlig (1999, s. 144). Det fremgår av



Igland at det er lærerens ansvar å vise tekstens styrker og problemer (ibid., s. 122). Det betyr at læreren skal fortelle hva som er bra nok og oppmuntre elevene til å holde fast ved dette, samtidig som problemer lokaliseres og endringsforslag lanseres. Deretter må eleven lese og forstå denne responsen. Tekstbearbeidingen blir derfor et felles prosjekt mellom lærer og elev (ibid.).

Det fremgår av Hoel (2000, s. 119) hva som er den innarbeidede *grunnmodellen* for responsarbeid og responsgrupper innenfor prosessorientert skriving, slik vi i Norge kjenner metoden. Responsgiveren skal ifølge denne modellen kommentere det som er positivt, stille spørsmål til teksten og være spesifikk. Sammenliknet med *direkte råd*, vil *spørsmålsformuleringer* i lærerresponsen i større grad stimulere til ønsket tankevirksomhet hos eleven. Spørsmål til teksten er også gunstig fordi elevens opplevelse av eierskap til teksten opprettholdes (ibid., s. 123-125). Ifølge Hoel kan spørsmålsformuleringer også inneholde implisitt kritikk, men nettopp spørsmålsformuleringen vil kunne bidra til at kritikken oppleves som mer skånsom (ibid., s.126). Lærerresponsen skiller seg fra elevrespons først og fremst ut ifra at læreren har mer erfaring med språk og tekst enn elever, mens elever er nærmere det å være en «autentisk leser» av teksten, derfor kan disse typene av respons utfylle hverandre på en god måte (Dysthe, 1999, p. 145).

#### **2.5.4 Ulike typer av responssamtaler**

Hoel (2000, s. 117-119) kategoriserer de ulike typene av responssamtaler som *leserfokusert*, *skriverfokusert* eller *kriteriefokusert*. Disse samtaletypene har gjerne ulik nytteverdi for elevene. Den *leserfokuserte* responsen uttrykker leserens reaksjoner på teksten, mens den *kriteriefokuserte* responsen sier noe om hvordan teksten forholder seg til gitte tekstkriterier. Det går frem av Fjørtoft at “[...] det kan være hensiktsmessig å kombinere leserbasert respons med kriteriebasert respons fordi den spontane reaksjonen tjener som inngang til en mer grunnleggende diskusjon av kriterier” (2010, s. 54).

Når leseren gir en *skriverfokusert* respons baseres responsen på lærerens kjennskap til elevenes skrivekompetanse, og på lærerens antakelser om hva eleven kan ta i mot og nyttiggjøre seg av respons. Det går frem av Hoel (2000, s. 119) at dette er den mest krevende formen for respons, ettersom skriverfokusert respons tar hensyn til elevens nærmeste utviklingssone i tillegg til at den er basert på innsikt i effektiv tilbakemeldingspraksis.

Dysthe (1999, s. 146) har hovedsakelig arbeidet i responsgrupper i tankene når hun deler inn i følgende tre typer av responssamtaler: *leserdominerte*, *skriverdominerte* og *dialogiske*. Den førstnevnte formen er en tekstlig tilbakemelding fra leseren, mens den skriverdominerte formen baserer seg på at skriveren gir uttrykk for sine tanker om teksten. I den sistnevnte formen er både leseren og skriveren aktive, og samtalen kan dreie seg om noe rent tekstspesifikt eller omhandle mer overordnede mål for skrivingen. Det går frem av Dysthe at det tidvis kan være formålstjenlig med en rendyrkning av en av responssamtaletypene, mens man andre ganger kan være tjent med en kombinasjon av disse typene (ibid., s.147).

## 3 Metode

### 3.1 Materialet

Materialet som danner utgangspunkt for denne undersøkelsen er:

- Seks elevtekster med tilhørende lærerrespons
- Seks elevers transkriberte verbale protokoller med reaksjoner på lærerens prosessresponskommentarer.

#### 3.1.1 Selve skriveoppgaven

Selve skriveoppgaven var felles for hele trinnet. Det var en reell skrivesituasjon som lå til grunn for datainnsamlingen. Forut for skriveoppgaven ble det i et par uker jobbet med fortellingen som sjanger. Selve skriveoppgaven karakteriseres av læreren som å være av det morsomme slaget. Et lokalt stedsnavn og alle personnavnene er overstrøket ettersom personnavnene er navn på norsklærerne på trinnet. Elevene skulle skrive en fortelling med en av de følgende overskriftene:

- *(personnavn)s* elleville dag på Tusenfryd
- *(personnavn)s* nifse tur til *(stedsnavn)* gård
- *(personnavn)s* reisebrev fra feriekolonien

### 3.2 Metode

Det er undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 59). Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. I følge Grønmo (1996, s. 73) kan skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode referere til egenskaper ved *dataene* som samles inn og analyseres. En litt forenklet fremstilling blir i så fall at data kan karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i rene tall eller mengdetemer, mens data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative (ibid., s. 74).

Min undersøkelse er kvalitativ, og den har et fenomenologisk design. Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer

med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2010. s. 82). Jeg er interessert i å komme nært innpå informantene, og det er ofte formålet ved bruken av kvalitative metoder.

### 3.2.1 Forskerens forforståelse

Innsamlingen av kvalitative data er avhengig av personen som gjennomfører innsamlingen. Et mulig problem er at denne personens egenskaper og sosiokulturelle bakgrunn kan innvirke på det datagrunnlaget som samles inn (Grønmo, 1996, s. 91). Også i selve analysearbeidet kan dette påvirke fortolkningen av datamaterialet. Som forsker møter man et fenomen, en tekst eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdninger og meninger (Johannessen et al., 2010, s. 83). *Forskerens forforståelse*, eller *forståelseshorisont*, vil påvirke både *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes (ibid., s. 38).

Jeg er meg bevisst den forforståelsen jeg bringer med meg inn i undersøkelsen. Jeg har erfaring som norsklærer fra ett skoleår, men ingen erfaring med å gi respons på tekstutkast. Deler av min teoretiske kunnskap på feltet er presentert i det foregående kapittelet. Etter noen år i skolen har jeg relativt god kjennskap til ungdomsskoleelever, og denne kjennskapen antar jeg kan ha en viss betydning for min opptreden i responsamtalene.

Metodedelen av kapittelet er en beskrivelse av *hvordan* undersøkelsen ble gjennomført. Jeg viser til valg jeg har tatt, og avveininger jeg har gjort forut for og i selve undersøkelsesfasen. Jeg starter med metoden for datainnsamlingen.

### 3.2.2 Verbale protokoller

Metoden for datainnsamlingen er *verbale protokoller*. Det fremgår av Ericsson og Simon (1996) at metoden kalles *thinking aloud*, mens det materialet man samler gis betegnelsen *verbale protokoller*. På norsk har det vanlige navnet for metoden blitt *verbale protokoller*, og jeg bruker derfor den betegnelsen om metoden. Verbale protokoller er en metode for å få innsikt i hva personer tenker, men metoden er omdiskutert, og har fått sterk kritikk. Metoden går ut på at man ber personen man studerer kontinuerlig sette ord på tankene sine i forbindelse med at en oppgave løses eller utføres. Det gjøres lydopptak av seansen og lydopptaket transkriberes i etterkant. Hensikten er å få innsikt i underliggende mentale prosesser som ligger til grunn for handlinger. Denne metoden er mye brukt innenfor kognitiv psykologi, og også innenfor leseforskning, og metoden kan sies å ha røtter helt tilbake til Platon og

Aristoteles, som var opptatt av at mennesker skulle sette ord på tankene sine (Pressley og Afflerback, 1995, s. 1). Ericsson og Simon gjør et skille mellom *current verbal protocols* (samtidige verbale protokoller) og *retrospective verbal protocols* (retrospektive verbale protokoller) (1996, preface s. 13-16). I samtidige verbale protokoller vil informanten tenke høyt samtidig som han utfører en oppgave, mens ved retrospektive verbale protokoller vil informantene tenke høyt i etterkant av en utført oppgave (ibid.). Jeg er interessert i mine informanters umiddelbare tanker og refleksjoner, og mitt datamateriale er derfor samtidige verbale protokoller.

### **Usikkerhetsmomenter ved metoden**

Det finnes noen usikkerhetsmomenter ved bruken av denne metoden for informasjonsinnhenting. Det er ikke nødvendigvis slik at elevenes rapporterte tanker og refleksjoner rundt lærerresponsen er et uttrykk for deres *faktiske* tanker og refleksjoner. Det å skulle tenke høyt er i seg selv uvant og kunstig, i tillegg er ikke dette noe de vanligvis gjør når de leser prosessresponsen, og det vil kanskje kunne føre til en annen forståelse enn den eleven vanligvis har. Det faktiske tankearbeidet blir antakelig ytterligere påvirket av at det foregår i en responsamtale, med de følger det har. I tillegg kan det være slik at responsamtalen kanskje fører til et mer omfattende tankearbeid omkring forståelsen av lærerresponsen enn det eleven vanligvis legger av energi i sin lesing av lærerrespons. Dessuten vet eleven at det han kommer med av informasjon vil bli brukt i et videre analysearbeid, og det kan trolig resultere i at eleven legger bånd på seg eller anstrenger seg for å forstå. I forkant av responsamtalene var den kommuniserte informasjonen til elevene at jeg ville undersøke deres *opplevelse* av lærerresponsen. Opplevelse rommer *forståelse*, men legger antakelig ikke like sterke føringer for anstrengelse til å forstå. Dessuten er det slik at *forståelse* kan være noe intuitivt, noe det er vanskelig å sette ord på. Kanskje forstår de selv om de ikke klarer å formidle forståelsen? Verbale protokoller gir et innblikk i forståelsen, men det kan sies at den forståelsen som avdekkes er de tankene og den forståelsen de har når de blir *bedt* om å reflektere og forstå. Konteksten for datainnsamlingen er spesiell.

### **Begrunnelse for valg av metode**

På tross av den kritikken som er anført mot metoden, velger jeg å gjøre bruk av verbale protokoller. Jeg anser verbale protokoller som en formålstjenlig metode for datainnsamlingen

i min undersøkelse. Verbale protokoller vil gi et innblikk i de tankeprosessene som foregår, og jeg antar at de tankene elevene gjør seg gir god informasjon om så vel forståelse av responsen som meninger om responsen. Det de verbale protokollene avdekker av deres umiddelbare reaksjoner, antar jeg er reaksjoner som ikke like lett fremkommer i en vanlig intervju situasjon. Metoden er som nevnt lik den Kronholm-Cederberg (2009) brukte når hun undersøkte elevens forståelse av lærerresponsen. Det er ingenting i hennes avhandling som gir meg ytterligere innvendinger mot datainnsamlingsmetoden, enn de jeg allerede har vært inne på.

### **Tanker om metoden**

Jeg er innforstått med at min studie kun er et blikk inn i elevenes forståelse. Et mer omfattende, og kanskje også et mer riktig bilde vil kunne bli gitt ved å studere hva de faktisk gjør av endringer i bearbeidelsesfaen i tillegg, slik Igland gjorde. Man kan i så måte tenke seg at man lar elevene tenke høyt omkring faktiske endringer og på den måten får innsikt i deres forståelse, samtidig som tekstutkast og ferdigskrevet tekst sammenliknes. Oppgavens omfang gir begrensninger. Likevel bringer jeg på banen disse tankene om hva ytterligere undersøkelser kunne frembrakt av interessant innsikt i elevforståelsen av lærerresponsen, nettopp for å belyse mine tanker om at den forståelsen jeg finner må sees i lys av den valgte datainnsamlingsmetoden, og at *forståelsesbegrepet* er avgrenset.

### **3.2.3 Intervjuguiden**

Undersøkelsens verbale protokoller skriver seg fra det jeg kaller *responssamtaler*, i disse responssamtalene benyttet jeg meg av en intervjuguide. Jeg anser responssamtalene for å være kvalitative forskningsintervjuer. Det fremgår av Johannessen et al. (2010, s. 135) at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og et formål, og at det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Mitt utgangspunkt var Kronholm-Cederbergs (2009, s. 87) intervjuguide. Jeg måtte imidlertid modifisere hennes intervjuguide slik at jeg fikk belyst det som var interessant ut fra min problemstilling. Hennes intervjuguide anser jeg å være tilfredsstillende «kvalitetssikret», ettersom det ikke fremkommer noen innvendinger mot intervjuguiden i hennes avhandling.

Kronholm-Cederbergs intervjuguide tar utgangspunkt i «så kallade nykkelfrågor» (ibid.). Det går frem at intervjuets nøkkelspørsmål er delvis tekstkodete, delvis analyserende og tolkende.

I likhet med Kronholm-Cederberg ga jeg på forhånd hver responsmarkør (lærerkommentar) i elevteksten et tall, og nøkkelspørsmålene bidro til å sikre at hver responsmarkør ble behandlet på samme måte.

I intervjuguiden er det to tekstkodete spørsmål som knyttes til hver responsmarkør. Med disse to spørsmålene tar jeg sikte på å få frem hva eleven og læreren har skrevet, og disse spørsmålene er identiske med de to første spørsmålene i Kronholm-Cederbergs intervjuguide.

- **Hva har du skrevet her?** (informanten leser det aktuelle tekstutdraget)
- **Hva har læreren kommentert her?** (informanten leser lærerens responsmarkør høyt)

Etter en felles tekstkoding av så vel elevteksten som responsmarkøren gikk vi videre til de responstolkende spørsmålene, og her ble det nødvendig å supplere Kronholm-Cederbergs intervjuguide med følgende oppfølgingsspørsmål.

- **Hva er det læreren vil at du skal gjøre?**

eller

- **Hva er det læreren mener?**

Der hvor det var naturlig, og ikke allerede sagt noe om, gikk vi videre til spørsmålene:

- **Hva kan du gjøre av endringer? Hvorfor vil teksten bli bedre da?**

Avslutningsvis svarte eleven på dette spørsmålet:

- **Hva synes du om kommentaren?**

(Intervjuguiden er vedlegg nr. 1)

### 3.2.4 Responssamtalen

I responssamtalen var jeg kjent med elevteksten og lærerresponsen på forhånd, mens det for eleven var en førstegangslesing av lærerresponsen. Hvert enkelt lærerinngrep i elevteksten var, som tidligere nevnt, på forhånd gitt et tall. Jeg lot eleven lese teksten sin høyt, for så å stoppe opp hver gang det kom en lærerkommentar, og deretter tenke høyt omkring hva de selv

hadde skrevet, hva læreren hadde skrevet, og tanker rundt responsen. Responssamtalene tok utgangspunkt i den omtalte intervjuguiden. I responssamtalene stilte jeg kun disse systematiske og forståelsesorienterte spørsmålene til responsen, jeg hverken forklarte eller tok stilling til responsen, og jeg forsøkte å nedtone min forforståelse av responsen så godt som mulig. Bruken av intervjuguiden gjorde det lettere å innta en tilbakeholden og lite styrende rolle i responssamtalene. Etter at elevene hadde vært igjennom et par lærerkommentarer var de fortrolige med spørsmålene og gangen i intervjuguiden, slik at de mer eller mindre styrte responssamtalene selv.

### **3.2.5 Transkribering og analyse av responssamtalene**

#### **Transkribering**

Responssamtalene ble i sin helhet transkribert, og så vel lærer som elever er gitt fiktive navn. I transkripsjonen bruker jeg normert rettskriving, og der hvor det forekommer små pauser eller nøling er det markert i teksten. Nøling markeres slik ..., mens pause illustreres slik (*pause*). Der hvor jeg bare tar med deler av elevenes utsagn er det markert slik [...]. Der hvor ytterligere forklaringer må gis, settes det inn i parentes. I de få tilfellene hvor jeg stilte spørsmål som ikke var i intervjuguiden, er disse spørsmålene skrevet inn i responssamtaleutdraget.

#### **Fremgangsmåte i analysearbeidet**

Sivesind (1996, s. 232) skisserer en måte for bearbeiding av data innhentet ved et delvis strukturert intervju. Han foreslår å dele tekstmaterialet inn i mindre deler, og gi delene stikkordsmessige navn etter innhold, altså en slags koding. Deretter kan man koble sammen tekstbiter som omhandler det samme. Etter en diskusjon av hvorvidt man går fra deler til helhet, eller fra et helhetssyn til delene i tolkningsprosessen, blir det klart at forskeren i arbeidet med å analysere kvalitative data må pendle mellom helhet og del (ibid.).

Hvert spørsmål i intervjuguiden fungerte i mitt analysearbeid som et hovedtema. Deretter plukket jeg ut hver tekstbit som omhandlet dette temaet og ga tekstbit og tilhørende tema samme kode, jeg hadde også underkategorier av hovedtemaet. I henhold til Sivesind (ibid., s. 251) er dette et eksempel på *temaorientert koding*.



## 3.3 Informanter

Så til undersøkelsens informanter.

### 3.3.1 Utvalgsstørrelse

Mitt ønske var å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter. Av hensyn til oppgavens omfang så jeg meg nødt til å begrense antallet informanter til seks.

### 3.3.2 Utvalgsstrategi

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er *hensiktsmessighet*. Rekrutteringen av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, i metodelitteraturen kalles det *purposeful sampling*, eller strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen et al., 2010, s. 106 ). Jeg ønsket en noenlunde ensartet elevgruppe, og valget falt på gruppen *middels gode skrivere*. Jeg bruker betegnelsen *middels gode skrivere* om den gruppen av elever som vanligvis får karakteren 3 eller 4 på sine skriftlige arbeider underveis i skoleløpet. Denne gruppen skrivere ble valgt fordi det i en klasse normalt er flest slike skrivere.

Jeg fikk hjelp av læreren i utvelgelsesprosessen. I forkant av lærerens responsgivning var læreren kjent med at det var denne gruppen av skrivere jeg ønsket som informanter, men det var først etter at responsarbeidet var gjort at vi i samråd valgte seks av disse elevene. I denne siste utvelgelsen av informanter ble det vektlagt at de informantene jeg fikk var av den meddelsomme typen og at de kunne passe inn i den responssamtalsituasjonen de ville bli satt i. Det at den læreren jeg fikk kontakt med hadde 10. klassen dette skoleåret var tilfeldig, men det at undersøkelsens informanter ble de eldste elevene på skolen ser jeg på som positivt. Disse elevene, til forskjell fra yngre elever, har mest erfaring med å få tekster vurdert på denne måten, i tillegg er de sannsynligvis mer modne og har derfor lettere for å sette ord på de tankene og refleksjonene de gjør seg. Det å bruke ferske 8. klassinger som informanter var aldri et alternativ, deres relativt nye bekjentskap med læreren og kanskje også med en prosessorientert form for skriving ville kunnet virke forstyrrende inn på de funn som ble gjort. Det kan imidlertid hevdes at 9. klassinger ville vært gode informanter, ettersom deres forståelse av lærerresponsen halvveis ut i ungdomsskoleløpet ville vært interessant, men tilfeldigheter førte til at mine informanter er 10. klassinger.

### 3.3.3 En nærmere presentasjon av elevene og læreren

Elevene er seks 10. klassinger fra en ungdomsskoleskole i Osloområdet. Elevene har hatt den samme norsklæreren gjennom hele ungdomsskolen, og elevene er godt kjent med prosessorientert skriveopplæring. Klassens norsklærer, Anne, gir ofte støtte underveis i skriveprosessen, hovedsakelig som respons på tekstutkast. De vurderte tekstutkastene undersøkelsen rettes mot, er representative for den vurderingspraksisen og den skriveopplæringen som har vært dominerende for disse elevene på ungdomstrinnet. I undervisningen gjøres det bruk av mappevurdering, men av hensyn til oppgavens omfang er det ikke rom for en videre omtale av informantenes forhold til mappevurdering. Likevel nevnes bruken av mapper som en ytterligere klargjøring av den vurderingskulturen disse elevene er kjent med.

Det fremgår av Hertzberg og Dysthe (2012) at prosesskriving gjerne assosieres med regelmessig bruk av hele prosessen hver gang elevene skriver, og at dette kan føre til at lærere som kun tar i bruk deler av elementene i prosessen ikke karakteriserer seg som prosesskrivelærere. Dette er antakelser de gjør seg på bakgrunn av resultater fra to surveyundersøkelser (Grøtan mfl.) fra 2000, som de så ser i sammenheng med datidens rådende holdninger til prosessrespons. På den tiden var den allmenne oppfatningen at prosesskriving var en bølge som «hadde lagt» seg, samtidig som resultatene fra disse surveyundersøkelsene viste at hele 2/3 av lærerne «brukte en eller annen form for prosesskriving» og videre at andelen lærere som hadde prøvd prosesskriving, men sluttet, bare var 15 %. Hertzberg og Dysthes poeng er derfor at dersom man deler prosesskrivingen inn i delemnene *idéfase*, *responsgrupper*, *lærerrespons* og *logg*, kan det føre til at et større antall lærere vil anse sin skriveopplæring for å være (delvis) prosessorientert. En riktig forståelse av den prosessorienterte skrivingen er nettopp at man ved ulike skriveoppgaver velger blant de ulike delene som kan inngå i prosessen. Anne er en slik lærer, hun støtter elevene underveis i skriveprosessen, men hver skriveprosess rommer ikke alltid alle fasene i prosesskrivingen. Anne sier at hun har ca. ti års erfaring med prosessrespons, men det er først de siste årene hun har tatt i bruk Fronter og merknadsfunksjonen i word.

### 3.3.4 Forsker-informant situasjonen

I følge Brandth vil forholdet mellom forsker og forskersubjekt som regel være hierarkisk (1996, s. 158). Jeg er klar over at maktforholdet i en slik responssamtale er asymmetrisk. For

elevene var jeg en ukjent voksen som de møtte i en ny og ukjent situasjon, og dette påvirket dem antakelig. Likevel kan det at jeg møtte dem på deres hjemmebane, i et grupperom på skolen, ha dempet noe av den effekten dette asymmetriske forholdet kan ha ført til. Jeg forsøkte bevisst å ufarliggjøre det hele, og jeg forsøkte å skape en situasjon som opplevdes trygg. Vi snakket litt sammen før responsamtalen startet. Blant annet takket jeg for at de tok seg tid, og jeg sa at jeg hadde lest teksten deres og at jeg syntes den var fin. Videre var det viktig for meg at elevene var innforstått med studiens hensikt, og at de fikk en opplevelse av at de bidro med nyttig informasjon. Jeg antar at det kan ha hatt en betydning for deres oppriktighet at jeg presiserte at de opplysningene de ga ikke ville bli diskutert med faglærer og videre at det ikke fantes noen rette eller gale svar.

### **3.3.5 Samtykke fra foreldrene**

Jeg skrev et informasjonsbrev til elever og foresatte om undersøkelsen. Jeg ba om tillatelse til å se på elevtekstene og til å intervju noen elever. Læreren hjalp meg med å innhente svarene. Informasjonsbrevet er vedlegg nr. 2.

## **3.4 Evaluering av kvalitative undersøkelser**

### **3.4.1 Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet**

Ofte vil kvalitative studier vurderes ut fra kriterier som *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* (Johannessen et al., 2010, s. 229). I kommenteringen av mine metodiske valg benytter jeg de nevnte begrepene.

*Pålitelighet* knyttes opp mot undersøkelsen data: hvilke data brukes, hvordan samles de inn og hvordan brukes de (ibid.). Jeg har forsøkt å styrke undersøkelsens pålitelighet ved å beskrive konteksten og videre ved å ha gitt en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for undersøkelsen, samt beskrevet de avveininger og beslutninger jeg har tatt underveis. I følge Hoel (1995, s. 406) er det viktig når det gjelder pålitelighet at leseren gis innblikk i datamaterialet som ligger til grunn for de tolkningene forskeren har gjort seg. I analysekapittelet vil jeg vise deler av mitt materiale og mine tolkninger av det.

Undersøkelsens *troverdighet* vil i henhold til Johannessen et al. «dreie seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og

representerer virkeligheten» (ibid., s. 230). Spørsmålet er i hvor stor grad undersøkelsen min gir et godt svar på problemstillingen. Et perspektivmangfold, forstått som metodetriangulering, ville kunnet styrke undersøkelsens troverdighet. I så måte ga oppgavens omfang klare begrensninger, og det fraværet som er av ulike typer data tar jeg hensyn til i tolkningen.

*Overførbarhet* er i stor grad knyttet til spørsmålet om hvorvidt resultatet fra en undersøkelse kan gjelde for andre grupper eller i en mer generell situasjon (ibid., s. 231). Responsen Anne gir, har mange fellestrekk med den prosessresponsen Igland (2008) så i sitt materiale. Videre er det slik at læreren i min undersøkelse har en skolering innenfor prosesskriving som er representativ for mange norsklæreres prosessskrivingskolering. Jeg har ikke gjort oppdagelser som tyder på at responsen i min undersøkelse er spesiell, men jeg har likevel ingen dokumentasjon på at den er innenfor det man kan anta er en «normal rettepraksis».

I Hoels drøfting av sin klasseromstudies overførbarhet, fremkommer det at Hoel ser på hvert klasserom som noe eget, noe spesielt, men at funn fra et klasserom likevel vil kunne si noe generelt om undervisning og læring (1995, s. 408). Liknende uttalelser gis av Igland. Ifølge henne representerer individet noe mer enn seg selv fordi det eksemplifiserer universelle prosesser og sosiale erfaringer (Igland, 2008, s. 109). Det er altså slik at selv om materialet er hentet fra en liten gruppe informanter og fenomenet studeres ut fra det, er det mulig å se fenomenet som en del av og et uttrykk for et større hele. Det er sannsynlig at funnene fra min undersøkelse kan være overførbare til situasjoner tilsvarende de mine informanter befinner seg i.

*Bekreftbarhet* dreier seg om hvorvidt resultatene kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (Johannessen et al. 2010, s. 232). I henhold til Johannessen et al. (ibid.) finnes det en rekke strategier for å sikre best mulig bekreftbarhet. Jeg er kjent med disse strategiene og har gjennom hele oppgaven forsøkt å beskrive slutninger i hele prosessen. Jeg vet at min forforståelse og mine erfaringer påvirket det innhentede materialet, jeg vet at analysen er et produkt av min tolkning og forståelse. Jeg er videre innforstått med viktigheten av å være selvkritisk til hvordan prosessen forløp, og til å være selvkritisk til mine holdninger og oppfatninger som kan ha påvirket fortolkningen. Jeg vil forsøke å gjøre mine valg og tolkninger i den videre fremstillingen så åpne som mulige for leseren. Avslutningsvis vil jeg gi en vurdering av hvorvidt fortolkningen støttes av annen litteratur. Jeg vil, som tidligere

nevnt, i all hovedsak sammenlikne mine funn med Kronholm-Cederbergs (2009) og Røyengs (2010) funn.

### 3.4.2 Mulige forskningseffekter

I følge Hoel (1995, s. 405) er det ulike effekter som kan påvirke informantene i en undersøkelse. Hoel viser til Hawthorn-effekten og Pygmalion-effekten. Hawthorn-effekten er effekten av at man vet at man blir undersøkt, ofte betegnet som «en effekt av undersøkelsen i seg selv». I så måte antar jeg at mine informanter kanskje kan bestrebe seg ekstra for å forstå kommentarene i responssamtalen. Pygmalion-effekten er et begrep som refererer til en undersøkelse fra 1965 om elevers prestasjoner i forhold til lærerens forventninger. En slik effekt vil nok ikke gjøre seg gjeldende i responssamtalene. Jeg omtaler ikke nærmere slike eventuelle effekter på informantene, ettersom jeg i omtalen av verbale protokoller redegjorde for denne metodens svakheter med tanke på samsvaret mellom rapporterte tanker i en responssamtalsituasjon, og tanker og refleksjon gjort på egenhånd i lesingen av lærerresponsen. En mulig forskningseffekt på lærercommentarene må derimot kommenteres.

Anne kommenterte elevenes tekstutkast vel vitende om at noen av tekstutkastene ville bli studert. Det var likevel ikke kjent for Anne hvilke elever som ville bli valgt ut som informanter til responssamtalene da hun utarbeidet responsen, nærmere utvalgsriterier for utvelgelsen av elever ble først gitt etter at hun ga fra seg de kommenterte tekstutkastene. Det Anne imidlertid var innforstått med var at det var gruppen av middels gode skrivere jeg var interessert i. Anne og jeg snakket på forhånd om forskningseffekten på hennes responsarbeid, og dette var selvsagt tanker hun også selv hadde gjort seg. Vi ble enige om at hun måtte bestrebe seg på å gi en slik respons som hun pleide, i et forsøk på å være upåvirket av mitt prosjekt. Det ble derfor viktig at den vanlige tidsrammen for hennes responsarbeid ble fulgt. Selv om forskningseffekten ble forsøkt minimert ved at skriveoppgaven fulgte det vanlige mønsteret og at Annes responsarbeid ble gjort innenfor hennes vanlige tidsramme for et slikt arbeid, kan vi likevel ikke se bort fra at Anne kan ha lagt mer i dette responsarbeidet enn hva hun vanligvis gjør. Det viktige er likevel at Annes respons er innenfor det responsrepertoaret hun har til rådighet, og at hun ikke nå finner på noe «nytt». I så måte vil jeg hevde at Annes lange erfaring med prosessrespons kan tale for at hun har etablert en god måte å gi denne typen respons på, og at den responsen hun gir til disse tekstene derfor ikke er vesensforskjellig fra den responsen elevene er vant til.

## 3.5 Systematisering av undersøkelsens empiri

### 3.5.1 Systematisering av lærerresponsen

Den kommende analysen av responssamtalene vil naturlig nok også bære med seg en grov analyse av Annes respons. I min gjennomgang og omtale av Annes respons vil jeg tidvis støtte meg til Iglands (2008) systematisering av lærerkommentarene. Hun viser hvordan slutt- og margkommentarer skiller seg fra hverandre, utover selve plasseringen. Ifølge Igland er det slik at margkommentarene peker på et spesielt tekstsegment og derfor skal tolkes ut fra det tekstsegmentet de tilhører, mens sluttkommentarene derimot peker tilbake på hele utkastet og fremstår som en vurdering av tekstens styrker og svakheter sett under ett (ibid., s. 171).

Igland gjør videre et skille mellom to former for kommenteringshandlinger, *tilbakeskuende vurderinger og endringsforslag*. Disse handlingsbaserte kategoriene utelukker hverandre, de relaterer seg til tekstutkastet og til den fremtidige skrivehandlingen på ulike måter. De *tilbakeskuende vurderingene* kan uttale noe bra ved teksten og er dermed en oppmuntring til å holde fast ved dette, mens *endringsforslagene* er oppfordringer til endringer fra elevens side. Et *endringsforslag* responderer på en mangel eller et problem ved teksten, og forslaget forstås først og fremst som et initiativ som søker å fremkalle en fremtidig handling, det vil si en bearbeiding av den mangelen eller det problemet som kritikken reagerer på (ibid., s. 189). Oftest er margkommentarene enten en vurdering eller et *endringsforslag*, men margkommentaren kan også være en kombinasjon av disse to typene av kommenteringshandlinger (ibid., s. 176). I omtaler av lærerkommentarene vil jeg, der det er et poeng, karakterisere kommentaren som en vurdering eller et *endringsforslag*.

I tillegg vil Kronholm-Cederbergs (2009, s. 205) *responstriangel* noen ganger benyttes for å plassere lærerens kommentar i forhold til hvilket tekstnivå den berører. Kronholm-Cederberg (ibid., s. 295) bruker Hillocks' (1987) triangelmodell over ulike tekstnivåer skriveren er innom i skrivingen av en tekst, og modifiserer den etter kjennskap til Hoels (2000) tanker om at responsgiveren i responsgivningen gjennomgår de samme tekstnivåene som skriveren forholder seg til i sin skriving. Kronholm-Cederberg ender opp med sin egen versjon av Hillocks modell «*Plans and Processes in Composing*» og Hoels «*teksttrekant*», og hennes modell gis navnet *responstriangelen*.

Ifølge Hoel (2000, s. 33-34) vil tekstskriving kreve at man utfører en rekke deloperasjoner. Hoels teksttrekant, som var utgangspunktet for Kronholm-Cederbergs *responstriangel*, er en skjematisk fremstilling av nivåene man sjonglerer mellom. Teksten fremstår som et hierarki av deloperasjoner, og de globale nivåene i teksten er mer omfattende og dermed mer uoversiktlige. Operasjoner på disse nivåene innebærer mer komplekse kognitive prosesser enn det operasjoner på de lavere, lokale nivåene krever. For Hoel vil det å gi respons innebære at man i likhet med skriveren må bevege seg mellom disse nivåene. I sitt analysearbeid av lærerresponsen kategoriserte Kronholm-Cederberg hver responsmarkør og plasserte dem i responstriangelen. Det går frem av Kronholm-Cederberg (ibid., s. 208) at analysen av lærerresponsen avdekket at enkelte av responsmarkørene plasserte seg i overgangen mellom to kategorier, eller at markørene faktisk kunne plasseres i flere av kategoriene.

Denne gjennomgangen av Iglands og Kronholm-Cederbergs systematisering av lærerresponsen er ment som en klargjøring av de karakteristikkene jeg gir lærerkommentarene i analysen.

I tillegg gjør jeg et skille mellom innholds- og språkrelaterte kommentarer i analysen. Med innholdsrelaterte kommentarer forstås kommentarer som: «*Kan du utbrodere dette litt?*», «*Kan du si noe mer her?*» og «*Hva tenker han? Hva føler han?*»

Med språkrelaterte kommentarer sikter jeg til kommentarer av typen: «*Gjentak*», «*Kan du stramme inn språket?*» og «*Veldig lang setning. Skjønner hva du mener, men kan det skrives med færre ord?*»

### 3.5.2 Systematisering av elevenes forståelse

Jeg kommer til å belyse elevreaksjonene gjennom disse to dimensjonssettene:

- Aksept - ambivalens - protest
- Forståelse - forståelsesvansker - ikke-forståelse.

Disse dimensjonssettene sammenfaller med de Kronholm-Cederberg (2009) gjør bruk av i sin analyse.

### 3.5.3 Forklaring til hvordan empirien fremlegges

Elevene leverer sine tekster via den digitale læringsplattformen *Fronter*. Anne gjør i sin kommentarskriving bruk av tekstbehandlingsprogrammets standard for merknader til tekstsegmenter. Kommentarene opptrer i en farget boks i margen, og forbindes til det aktuelle tekstsegmentet via en stiplet linje. Det følgende eksempelet er klippet ut fra Adams kommenterte tekst, og viser hvordan deler av den kommenterte teksten ser ut når den legges ut på Fronter av læreren.

Det ble til at de dro begge to mens de nynet på mottoet ”Ut på tur aldri **sur**”.

Merknad [KS4]: morsomt

I den kommende analysen viser jeg utdrag fra de transkriberte responssamtalene. Som man ser av eksempelet hentet fra Adams tekst, har læreren markert et ord i teksten, og kommentaren «festes» da til dette ordet. For at det tekstutdraget jeg viser til i responssamtaleutdraget skal være så likt som mulig den teksten elevene hadde foran seg i responssamtalen, har jeg gullet ut det eller de ordene læreren hadde markert i elevteksten. Deretter er lærerkommentaren skrevet inn i responssamtaleutdraget, og også lærerkommentaren er gullet ut. Så følger elevuttalelsen, skrevet med fet skrift. Elevene uttaler seg om kommentaren etter gangen i intervjuguiden, og der hvor eleven går over til å si noe om hva de synes om kommentaren, har jeg valgt å skrive inn «om kommentaren» i elevuttalelsen, slik at det blir mer synlig hva eleven uttaler seg om. Ved et par tilfeller ble det nødvendig at jeg stilte supplerende spørsmål, dette er markert ved at spørsmålet er skrevet inn i elevuttalelsen, og også understreket. Det tekstutdraget jeg nettopp viste i den formen Adam så det i responssamtalen, vil derfor se slik ut etter at utdraget fra responssamtalen er lagt til, og etter at jeg har satt inn lærerkommentaren og gullet den, samt det opprinnelige markerte ordet ut.

Det ble til at de dro begge to mens de nynet på mottoet ”Ut på tur aldri **sur**”. **Kommentar:** morsomt. At det var humor, enkelt og greit. Om kommentaren: Hyggelig å høre. Bra, ikke noe problem å være morsom, så får man det til, er det jo bra å få feedback på. Ikke tenkt til å forandre på det fordi det var positivt. Man blir jo glad og man tror man kan klare å gjøre det igjen

Det er slik tekstutdrag, kommentar og utdrag fra responssamtalene vil bli vist i den kommende analysen.



## **Definisjon av kommentar**

I den kommende analysen betegnes hver enkelt responsmarkør som en *kommentar*. Anne benytter seg kun av merknadsfunksjonen i word når hun responderer på elevtekster, så all respons, bortsett fra to sluttkommentarer, gis som merknader i den løpende teksten, og betegnes derfor som en *kommentar*.

## 4 Empiri

### 4.1 Annes respons

Nå følger en kort gjennomgang av kommentarene i materialet. Denne gjennomgangen er nødvendig ettersom både kommentarenes utforming og nivåplassering i responstriangelen vil kunne ha en betydning for elevenes forståelse. Selv om de kommende responssamtaleutdragene vil vise Annes kommenteringspraksis, mener jeg likevel det er nyttig å ta med seg et mer overordnet bilde av responsen inn i selve analysen.

Av materialets 59 kommentarer er 57 margkommentarer og to sluttkommentarer.

Sluttkommentarene er generelle og retter seg mot teksten som helhet. Margkommentarene kan grovt sett grupperes i to, henholdsvis språkrelaterte og innholdsrelaterte kommentarer.

De språkrelaterte kommentarene fremstår som endringsforslag, og disse endringsforslagene retter seg hovedsakelig mot det syntaktiske nivået i responstriangelen. Kun én av disse kommentarene retter seg mot det leksikale nivået, og Anne påpeker aldri feil eller mangelfull tegnsetting. Anne peker ikke direkte på det som bør endres, men nøyer seg som oftest med å knytte kommentaren opp mot den aktuelle setningen.

De innholdsrelaterte kommentarene er i all hovedsak på et tekstlokalt nivå, og disse kommentarene er hovedsakelig enten en tilbakeskuende vurdering eller et endringsforslag, med en relativt stor overvekt av endringsforslag. De innholdsrelaterte kommentarene som fremstår som en tilbakeskuende vurdering, gir jeg i den videre fremstillingen betegnelsen *roskommentarer*. I noen få tilfeller vil lærerens margkommentarer, i likhet med det Igland så i sitt materiale, fremstå som en kombinasjon av vurdering og endringsforslag.

Av margkommentarene er 32 innholdskommentarer og 25 språkrelaterte kommentarer, de fordeler seg slik i forhold til den enkelte elev.

Språk- og innholdsrelaterte kommentarer pr. elev							
Type kommentar	Eva	Lars	Fredrik	Jens	August	Adam	Sum
Innholdsrelatert	6	4	5	6	4	7	32
Språkrelatert	1	5	1	4	8	6	25
Totalt	7	9	6	10	12	13	57

## Et supplerende vurderingsskjema

I tillegg til kommentarene gir Anne alle elevene et utfylt vurderingsskjema som en del av den skriftlige prosessresponsen. Skjemaet er utarbeidet i fellesskap i klassen, og følger som et vedlegg til den kommenterte teksten når Anne legger denne ut på Fronter. Dette skjemaet fremstår som et avkrysningsskjema, selv om det også har plass til skriftlige tilbakemeldinger. Kun ved et par tilfeller skriver Anne inn en kommentar i skjemaet. I forberedelsesfasen til responsamtalene fant jeg ut at skjemaets innhold var for vagt og generelt til at det var hensiktsmessig å bruke spørsmålene i intervjuguiden til å finne ut noe om elevenes forståelse av denne typen respons. I samtaler med elevene om bruken av skjemaet, ble det klart at de ser på skjemaet *etter* at de har sett på kommentarene, og at skjemaet brukes mest som støtte i omskrivingsfasen. I responsamtalene konsentrerte jeg meg derfor bare om kommentarene. Selv om jeg i undersøkelsen ser bort fra dette skjemaet, omtales det likevel ettersom lærerens prosessrespons består av både dette skjemaet og kommentarene. Skjemaet er vedlegg nr. 3.

## 4.2 Innledning til analysen

Jeg henter opp igjen problemstillingen nå, som en påminnelse av hva jeg skal forsøke å finne svar på gjennom den følgende analysen av materialet. Den overordnede problemstillingen er:

*Hvordan forstår ungdomsskoleelever lærerens skriftlige prosessrespons?*

Med følgende delproblemstillinger:

1. *Viser elevene en adekvat forståelse av kommentarene?*
2. *Der kommentaren inneholder et endringsforslag, viser da elevene forståelse for hva de kan gjøre av tekstlige forbedringer?*
3. *Hva mener elevene om kommentarene?*

Disse spørsmålene glir over i hverandre, og det er ikke meningen at hvert spørsmål skal behandles uttømmende hver for seg i analysen. Jeg velger likevel spørsmålsformuleringene i den gitte rekkefølgen som en overordnet struktur i analysedelen, og presiseres at ved behandlingen av et spørsmål vil det selvsagt dukke opp momenter som også er relevante for de andre spørsmålene.

La oss starte med elevenes forståelse av lærerens budskap i kommentaren, selve forutsetningen for at kommentaren skal få den tiltenkte effekten.

## 4.3 Delproblemstilling nr. 1

*Viser elevene en adekvat forståelse av kommentarene?*

### 4.3.1 Adekvat forståelse

La oss se på noen av de mange responssamtaleutdrag som viser at elevene har en rimelig tolkning av kommentarene. Jeg viser først et utdrag fra responssamtalen med Jens.

[*stedsnavn*] er et veldig koselig sted, og vi hadde planlagt og sover der under åpen himmel i **natt**.  
**Kommentar:** *Her har du både fortid og nåtid i samme setning. Ehh..., jeg skrev (*stedsnavn*) er et veldig bra sted, og vi hadde planlagt og sover der. (ler) Jeg har brukt både nåtid og fortid i samme setning, som ikke er helt bra. Hvis jeg retter det vil, da vil alt bli i samme tid, da vil jeg ikke hoppe frem og tilbake. Sover er det gale ordet. Om kommentaren:* Riktig den, bra sagt.  
(Jens)

Jens har ingen problemer med å oppfatte denne kommentaren.

La oss se hvordan Lars oppfatter læreren når læreren har formulert et innholdsmessig endringsforslag.

Når det begynte å gå litt utpå dagen ble det færre og færre folk og køene ble kortere. Dagen ble bedre når køene ble **kortere**. **Kommentar:** *Jeg tenker du kanskje skulle skrevet mer om hvordan BL opplevde det å måtte stå i kø og vente framfor å skrive så detaljert om hvor lenge hun hadde vært der og køutviklingen.* **Altså hvordan hun følte den lange køen, og hva hun tenkte på imens hun sto så lenge i kø. Da får leseren en litt mer innlevelse av hvordan hun har det. Om kommentaren:** Den tror jeg er ganske grei å skjønne, og det hjelper nok en del også for da skjønner liksom leseren litt mer av hva som skjer. (Lars)

Dette er en rimelig tolkning av lærerens budskap, i tillegg viser dette responssamtaleutdraget at Lars vet *hva* han kan gjøre og at han også vet *hvorfor* han bør gjøre det.

Eva følger opp.

Redd for at han ikke skal finne hun, ser seg rundt med tårer i øynene. **Kommentar: Hva tenker han? Hva føler han?** At jeg kanskje kan formulere litt rundt hva han tenker og føler da. Sånn... er han redd og hvordan er på en måte følelsene hans? På en måte. Det gjør den (teksten) enda mer spennende (ler)... bedre og kanskje litt mer skummel også. Og hvis man, altså man får på en måte litt mer følelser i teksten på en måte da. Det blir på en måte mer spennende, du vil på en måte fortsette å lese, det blir mer spennende. (Eva)

Også Eva ser ut til å ha oppfattet lærerens hensikt med kommentaren.

Jeg avslutter visningen av adekvat forståtte kommentarer med Augusts tolkning av en kommentar der læreren sier at det er noe i teksten hun ikke skjønner.

Uten å engang ense personene med sinte blikk, rundt henne. Men en ting la hun merke til og det var etter at hun hylt for full hals på vei opp rulletrappen at det var nesten ikke en eneste person som klarte å rive blikket bort fra det blussende røde fjeset henne, selv når hun stirret dem gjennomborende inn i øynene deres. **Kommentar: Skjønner ikke helt...** Og det skjønner jeg fordi jeg glemte å skrive noen ord der. Ehh..., ja fordi jeg hadde egentlig tenkt å skrive at hun skjønte at det var en rulletrapp først når, når folk begynte å stirre på henne. Og..., det har jeg glemt å skrive, så derfor. Da var det kanskje, hvis jeg hadde lest, hvis hun ikke hadde skrevet tilbakemelding der hadde jeg kanskje glemt å skrive det igjen og det hadde ikke vært noe bra. Så det er rett og slett fordi da skjønner de hva jeg skriver, hvis de ikke skjønner hva jeg skriver er det jo ikke noe vits i at de leser det. Om kommentaren: Den var..., det hadde jeg kanskje klart å finne på egenhånd, men det er jo bra at hun merker det, så jeg ser den nå når jeg skal skrive på andreutkastet. Så jeg synes hun skal skrive den. (August)

De viste responsamtaleutdragene viser det jeg betegner som adekvate tolkninger av kommentarene, og det er en klar overvekt av slik tolkninger i materialet.

Selv om de fleste av kommentarene forstås, er det slik at det i tolkningen av enkelte kommentarer oppstår forståelsesproblemer. La oss nå se på noen responsamtaleutdrag som synliggjør disse forståelsesproblemene. Først vil jeg konsentrere meg om problemer forårsaket av selve ordlyden i kommentaren.

#### 4.3.2 Problemer med å forstå selve ordlyden i kommentaren

I de tilfellene der ordlyden ikke blir forstått er det enkeltord som skaper forståelsesproblemene. Det er to elever som opplever at et enkeltord vanskeliggjør en fullgod forståelse av kommentaren. Først ut er Adam. I to kommentarer støter han på ett og samme ord han ikke forstår, la oss se på hans første møte med ordet *omstendelig*.

For å komme seg til Tusenfryd så måtte de ta en 3 timers busstur fordi Lisbeth sin bil var på reparasjon og Birgitte sin bil var på skraplassen etter at Birgitte hadde hatt et "lite" uhell i trafikken.

**Kommentar:** Dette ble veldig omstendelig. Kan du stramme inn språket? Jeg er egentlig ikke helt sikker... Jeg vet ikke hva hun vil frem til... (pause) Vet du hva omstendelig betyr? Nei, ikke egentlig... At det blir kortere kanskje? Nei, nå gjetter jeg bare egentlig. **Om kommentaren:** Ehh, den var egentlig veldig uventet. Litt forvirrende, jeg må vel spørre hva hun mente. (Adam)

Læreren bruker ordet *omstendelig* én gang til i materialet, og også denne gangen er ordet brukt i en kommentar til Adam. Til forskjell fra den første gangen later det nå til at Adams tvil om hvorvidt han har misforstått ordet eller ikke, er borte, og nå misforstår han læreren helt.

Lisbeth og Birgitte gikk ned mot holdeplassen og satte seg ned. Etter som minuttene gikk begynte de å lure på hvor det ble av bussen så Birgitte gikk til tabellen for å finne ut når bussen kom. **Kommentar:** Dette ble veldig omstendelig. Ehh... (pause) ganske bra. Jeg tror egentlig ikke at det var noe jeg måtte forandre der. Omstendelig? Betyr det at det er greit? Ja, jeg antar det. **Om kommentaren:** Det var egentlig en grei kommentar. Hvis det er greit, altså hvis det er noe bra i teksten, så er det fint om man kommenterer det også, ikke bare det som må forandres. Det gir deg jo positive tanker om deg selv og det du har skrevet, og det du kan for noe. (Adam)

Adam tar det misforståtte budskapet til seg, og han viser en klar tilfredshet over det han tror er lærerens budskap.

Den andre eleven som opplever at et ords meningsinnhold er uklart, er Fredrik. Nå skal vi se at han blir litt usikker når det gjelder sin tolkning av en kommentar ettersom han ikke kjenner betydningen av ordet *blasert*.

Han fortalte dem hele historien veldig nøye mens de gikk hjem igjen. **Kommentar:** Her kunne du skrevet mer og skildret. De virket da veldig blaserte... Var de ikke redde? At jeg kunne skrevet litt mer på, litte grann mer på hva som skjedde med vennene hans også, og..., ja, jeg skrev liksom bare at de dro med en gang, istedenfor å skrive at de..., gå litt mer inn i hva de gjorde og, ja... Ja, liksom skrevet mer om hvordan de følte det og hvordan de var veldig redde og alt mulig sånt. Den (teksten) ville blitt, ville jo blitt litt bedre fordi man kan, man kan liksom, man skjønner litt mer av hva de vennene gjør også. **Om kommentaren:** Den var ganske grei, men ja, den var ganske grei, men den var litt vanskelig å forstå. Kan du si hva som er vanskelig å forstå i den kommentaren? Ehh..., jeg vet ikke helt hva blasert er.

Vi ser at selv om meningsinnholdet i kommentaren forstås, og selv om Fredrik ser hva endringer vil føre til av tekstlige forbedringer, hevder han likevel avslutningsvis at kommentaren var litt vanskelig å forstå. Det er *blasert* som vanskeliggjør forståelsen, og som skaper en viss usikkerhet hos Fredrik. Legg for øvrig merke til at Fredrik er positiv til kommentaren, den omtales som «grei», selv om den også oppleves som litt vanskelig. Her demonstrerer han noe som er et gjennomgående trekk i materialet, at elevene ser ut til å ha stor lojalitet ovenfor læreren.

Disse responssamtaleutdragene skiller seg ut fra resten av materialet, siden samtlige av de andre kommentarenes ordlyd blir forstått.

### **4.3.3 Problemer med å knytte kommentar til rett tekstsegment**

I tillegg til de viste responssamtaleutdragene hvor ordlyden i kommentaren forårsaket forståelsesproblemer, hender det også at elevene har problemer med å se *hva* det er i teksten kommentaren peker tilbake på.

For ordens skyld må jeg presisere at denne drøftingen av delproblemstilling nr. 1 også bærer med seg elevenes meninger om responsen, altså delproblemstilling nr. 3. Det som fremkommer av tanker og meninger om kommentarene tas hovedsakelig opp når delproblemstilling nr. 3 etter hvert behandles mer utførlig i et eget kapittel. Likevel omtales elevenes tanker om upresisheten i kommentarene nå, ettersom de er en direkte følge av de forståelsesproblemene dette delkapittelet omhandler.

#### **Usikkerhet i forhold til å knytte kommentar og rett tekstsegment sammen**

Læreren påpeker «gjentak» i åtte av de 25 språkrelaterte kommentarene. Materialet viser at slike gjentakskommentarer som oftest ikke byr på nevneverdige problemer. Det at elevene har fornuftige tanker rundt gjentaksproblematikken kan være et resultat av at elevene har jobbet med variasjon i språket tidligere, også nylig forut for denne skriveoppgaven. I tillegg har læreren vurdert deres språklige variasjon i tekster også ved tidligere skriveoppgaver, så gjentaksproblematikken er elevene både vant til og opptatt av. Likevel skal vi snart se at også noen av disse gjentakskommentarene byr på problemer, i hvert fall tilsynelatende.

La oss se hva August sier om sin andre gjentakskommentar.

Og da hun først satte i gang å spy så kan man vel nesten si hun var bunnløs. Ekstra vaskepersonell måtte komme og hjelpe til, og det tok en god stund før attraksjonen kom i gang igjen.

Hun følte seg litt uvel en **stund, Kommentar: Gjentak** At hun liksom føler seg litt uvel, jeg nevner det veldig mange ganger. Og det er unødvendig, og... Eller stund kanskje? **Om kommentaren:** Den kunne vært litt mer konkret. Hun skulle nevnt hva som var gjentak. (August)

August ønsker seg her en mer konkret kommentar, en kommentar som tydelig viser hva som gjentas. La oss se hva han sier om sin aller siste kommentar, hans tredje gjentakskommentar. Før han slippes til, vil jeg orientere om at av tolv gitte kommentarer til August, er åtte av dem språkrelaterte kommentarer på setningsnivå, og det er kun en av disse kommentarene han ikke forstår, den kommer jeg tilbake til. Med tanke på gjentakskommentarene er det slik at Anne i den første gjentakskommentaren skrev hva som ble gjentatt, mens hun i den andre gjentakskommentaren, den vi akkurat så, nøyde seg med å skrive «gjentak». Nå skal vi snart se at August blir mer generell i sin uttalelse om gjentak.

Og akkurat da skulle Tusenfryd til å stenge, dette hadde sannelig vært en ellevill dag, tenkte Birgitte-Lisbeth glad og fornøyd. **Slutt!! Kommentar: Sjekk gjentakene dine.** Ehh..., ehh..., at jeg, jeg ser ikke... Vent a, nå er jeg ikke så god til det, eller nå har jeg ikke tenkt, nå har jeg ikke lest så mye igjennom, så hvis jeg gjør den hjemme så hadde det vært lettere å lete lenger for å finne gjentakene, men sånn jeg ser det nå, så tror jeg hun mener at det..., at jeg skriver litt mye at hun var svimmel og at Tusenfryd skulle stengte og sånt. **Om kommentaren:** Den kunne også vært mer konkret, jeg synes gjentakskommentarene hennes skulle vært mer konkrete og at hun skulle skrive, markert hva som var gjentakene på en måte, men det er bra at, jeg synes det er bra at hun nevner det. Siden det helt klart er mye gjentak i den her teksten. Jeg kommer til å gå igjennom teksten en gang til, så kommer jeg til å skrive om litt da, for å gjøre den bedre. (August)

Ettersom August ikke umiddelbart ser hvilke ord det er i teksten som gjentas, har han et ønske om en mer presis kommentargivning, selv om han trolig, i hvert fall med tiden til hjelp, er i stand til å se sine gjentak. Legg for øvrig merke til at August demper sin kritikk mot kommentaren ved å tilføye at det var bra at hun nevnte det. Han viser en lojalitet ovenfor læreren sin, og det er ingen tvil om at han tar lærerens budskap alvorlig. La oss holde fast ved det uttalte ønske om en mer presis kommentargivning, for vi skal snart se at August ikke er alene om å ha dette mer eller mindre berettigede ønsket om mer presisjon i kommentargivningen. Ønsket ytres gjentatte ganger i responsamtalene når det oppstår tvil om hva kommentaren sikter til, selv om elevene som oftest er på rett spor.



Nå skal vi se at Fredrik får visse problemer med å se hva læreren sikter til. (Jeg må opplyse om at gutten i fortellingen befinner seg i et lite skogholt, nær et tettbebygd strøk.)

Alt var egentlig helt greit, men så hørte han noe rasling i buskene, han snudde seg og så en stor skygge bak et av trærne. Han begynte og jogge litt sakte, men så kom skyggen ut i veien og han så at det var en stor bjørn. **Kommentar: ???!** At jeg ikke burde ha punktum, men at jeg burde ha et utropstegn der vil jeg tro..., bak at det kommer en stor bjørn. Det ville liksom vist at det liksom var, at han liksom, det var ikke noe helt vanlig, det var noe helt spesielt. Det var liksom, han ble, at liksom han ble litt redd og sånn. Om kommentaren: Den var helt grei, men jeg vet ikke helt om jeg forsto den riktig. Jeg er litt usikker. Kanskje at jeg burde funnet på noe annet å skrive der, istedenfor at det kom en bjørn eller noe. Det ville gjort den litt mer vennlig, for en bjørn er jo ganske sånn, hvis jeg hadde tatt noe litt mer sånn, litt sånn, litt mindre overdrivelse da, enn en bjørn. Hvis jeg hadde tatt noe annet som skjedde, så ville det liksom blitt sånn, litt mer sånn vennlig. Ikke sånn farlig liksom da. En elg hadde liksom ikke blitt så farlig. Den (kommentaren) var sånn helt grei, hvis. Hun burde kanskje ha skrevet litt mer sånn at jeg hadde forstått det litt bedre. Først så spør jeg henne hva hun mente med det. Det er ikke så farlig, for jeg kan bare spørre etterpå, men ja, det hadde vært bedre hvis hun hadde utfylt det litt mer. (Fredrik)

I denne kommentaren tolker jeg læreren dithen at det er *bjørnen* hun reagerer på. Her ser vi at Fredrik etter hvert blir i tvil om hvorvidt læreren gir han en språkrelatert eller en innholdsrelatert kommentar, og at det leder til et ønske om at læreren hadde erstattet spørsmålstegn og utropstegn med et mer presist kommentarinnehold. Legg merke til at også Fredrik er forsiktig i sin kritikk av kommentaren. Han karakteriserer kommentaren som «grei», selv om han både kritiserer den og også kommer med uttalelser om hvordan den burde ha vært.

Lars følger opp i forhold til det å ha problemer med å forstå hva det er i teksten kommentaren sikter til.

Det virket som om hele Norges befolkning var kommet til tusenfryd, akkurat den dagen hun skulle. **Kommentar: Mangler det ikke noe her?** Det er jeg ikke helt sikker på..., (pause) akkurat den skjønner jeg ikke helt. Eller akkurat den dagen hun skulle på Tusenfryd eller noe sånt noe? Jeg tror det er det at jeg må skrive at hun skulle på Tusenfryd. Den var litt vanskelig å forstå, så visst hun hadde sagt litt mer liksom. Da så..., hvis jeg får tid får jeg spurt læreren, men det er det ikke alltid man får gjort, så da får man bare rette ordene det til det man tror det er. (Lars)

Det første Lars sier er at han ikke skjønner denne kommentaren. Her går det imidlertid likevel greit, det blir ganske raskt klart for Lars hvor det mangler et ord, men en tvil er skapt, og det fører til at han anser kommentaren som litt upresis. Når elvene er i tvil om de har forstått

kommentaren rett, skapes en usikkerhet, og denne usikkerheten reagerer de på. Dette har vi sett i alle de viste responssamtaleutdragene hvor det har oppstått tvil om hvorvidt de har knyttet kommentaren opp mot rett segment i teksten eller ikke. Til tross for Lars' tvil er det klart at Lars vil endre på de ordene han *tror* læreren sikter til, dersom han da ikke får klarert dette med læreren på forhånd. Nok et eksempel på en kommentar som tas alvorlig.

Vi skal nå se at Evas usikkerhet om sin tolkning av en innholdsrelatert kommentar også fører til et ønske om en mer presis kommentargivning.

Ved siden av hopper noen kaniner rundt i høye som ligger i burene. Ute av låven igjen snur han seg mot stakken, neste **stopp. Kommentar: Hva er det med kaninene? Den forsto jeg egentlig ikke helt! For den sto der. Kanskje legge på noe i teksten, jeg vet ikke jeg. Men kanskje for jeg sier jo ikke så mye der, utenom at «ved siden av hopper noen kaniner rundt i høyet som ligger i burene», det var på en måte liksom de som lagde den lyden. Om kommentaren: Egentlig så forsto jeg den ikke helt. For å være helt ærlig, jeg forsto den liksom ikke helt. Hva hun mente med den. Det er nesten litt irriterende. Eller..., altså det blir litt irriterende når læreren ikke har skrevet, får sagt det litt bedre sånn at elevene forstår det. Hvis du er hjemme alene og ser den så kan du ikke spørre læreren, «hva var det du egentlig mente med det?».** Det er ikke alltid du ser det på skolen, ikke sant. (Eva)

Eva har innledningsvis i sin tekst skrevet om raslelyder i høyet på en låve, og ettersom det var mørkt på låven opplevde fortellingens hovedperson på fem år dette som skremmende. I tekstutdraget jeg akkurat viste, blir det kjent for femåringen at det bare var disse kaninene som laget raslelydene, og læreren sikter antakelig til at Eva bør gjøre et enda større nummer ut av at det bare var kaniner som skremte hovedpersonen. Dette er Eva for så vidt inne på, men hun er likevel ikke helt sikker på at det nettopp er det som er lærerens poeng. Eva sier at kommentaren er vanskelig å forstå, og hun uttrykker det jeg tolker som en litt generell frustrasjon over kommentarer som hun er i tvil om hun har en rimelig tolkning av eller ikke. Ettersom jeg oppfatter henne som litt generell i uttalelsen, er det nærliggende å tro at dette er noe hun har erfaring med. Jeg tilføyer at Eva er den av elevene som får mest ros, og at det kun er ved denne kommentaren det oppstår visse forståelsesvansker.

Så langt har jeg konsentrert meg om kommentarer der elevene har vist at det er *litt problematisk* å knytte kommentaren opp mot rett segment i teksten. La meg kort oppsummere.

## Foreløpig oppsummering

Gjennomgangen har vist at elevene enkelte ganger opplever en usikkerhet i forhold til om de har knyttet kommentaren opp mot rett tekstsegment eller ikke, til tross for at de stort sett er inne på det. Det er ikke alltid åpenbart for dem hva kommentaren sikter til, men som oftest kommer innsikten som et resultat av litt grubling. Det er verdt å merke seg at elevene både deler en forventning og et ønske om at kommentarene skal være presise og klare. De vil ha kommentarer som klart uttaler problemet. Det virker som om elevene verken verdsetter hint fra læreren, eller en påfølgende jakt etter mulige elementer til forbedring. Like fullt viser de alle en evne til å reflektere. Kanskje vil det arbeidet som legges ned i omskrivningsfasen i enda større grad føre til en innsikt i hva læreren sikter til?

De forståelsesproblemene jeg til nå har vist, når det gjelder det å knytte tekstsegment og kommentar sammen, vil jeg ikke karakterisere som store. Nå følger derimot noen responssamtaleutdrag som synliggjør forståelsesproblemer av en mer alvorlig karakter.

### Misforståelser i forhold til å knytte kommentar og rett tekstsegment sammen

Nå skal vi igjen til responssamtalen med Lars. I tolkningen hans av denne kommentaren oppstår det en misforståelse.

Etter at de endelig hadde kommet gjennom køen var hun klart for en helt perfekt dag. Da hun kom inn i, så den lange køen i absolutt alle attraksjonene. **Kommentar: Her mangler det kanskje også noe?** **Det er vel at jeg skal skrive om litt flere av attraksjonene og ikke bare den ene. At jeg få ramse opp litt flere ting av det som skjer når man kommer inn i parken. Ehh..., den var grei. Jeg skjønte godt hva hun mente og sånt, så den er lettere å endre på.** (Lars)

Misforståelsen oppstår enten som en følge av at kommentaren ikke er knyttet tett nok opp mot den riktige plassen i setningen, eller som en følge av at problemet ikke er tilstrekkelig uttalt, eller kanskje er årsaken en kombinasjon av dette? Resultatet er i hvert fall at Lars misforstår en språkrelatert kommentar og isteden tolker den som et innholdsrelatert endringsforslag.

Dette utdraget fra responssamtalen med Lars som jeg akkurat viste til, har spesielt ledet tankene mine mot det jeg antar kan være en eventuell kilde til forståelsesforstyrrelser. Jeg har fundert på om kommentarboksenes forbindelse med det siste ordet i setningen, slik kommentarene opptrer for elevene i den kommenterte teksten, enkelte ganger kan virke

villedende på elevene. I forhold til det sist viste responssamtaleutdraget med Lars vil det da i så fall bety at lærerens markering av *attraksjoner* kan ha ledet Lars' tanker i retning av at det nettopp er *attraksjoner* som i setningen står for det læreren opplever som mangelfullt. Det at kommentarene gis i kommentarbokser er Annes gjennomgående kommentarpraksis i så vel kommenteringen av disse elevtekstene som i tidligere kommenterte tekster, og er derfor en praksis elevene er kjent med. I så måte er det et moment som taler mot at denne praksisen skal by på særlige problemer. Kanskje skal det derfor ikke tillegges særlig vekt, det at jeg, som en uerfaren leser av tekster med kommentarbokser, i gjennomlesingen av tekstene mer eller mindre ubevisst ble ekstra oppmerksom på de markerte ordene? Jeg har likevel valgt å nevne det, fordi jeg antar at kommentarboksens tilknytning til enkeltord i setningen i tolkningen av enkelte kommentarer kan virke litt forvirrende, til tross for at det i responssamtalene ikke fremkom eksplisitte uttalelser om akkurat dette. Den eneste som i responssamtalen uttrykker en viss usikkerhet når det gjelder disse kommentarboksene er August. La oss først se hvordan den kommenterte tekstdelen som skaper en usikkerhet hos ham så ut i responssamtalen. Det er merknad nr. 10 vi snart skal se gjør ham usikker.

Hun følte seg litt uvel en **stund**, men det satte ingen stopper for Birgitte- Lisbeth. Hun dro til spøkelseshuset, der det var hun de fleste ble skremt av, ettersom hun ropte ut for hver 2.meter hun gikk, helt til hun kom **ut**. Det var ikke lange tiden igjen før de stengte. Hun tenkte hun måtte ta den attraksjonen hun hadde stirret mot nesten hele dagen, på en måte som en

**Merknad [KS9]:** Gjentak

**Merknad [KS10]:** Om du deler denne setningen i to vil du kanskje lettere få fram det du mener å si..

I omtalen av denne kommentaren, merknad 10, sier August følgende:

At, hvis jeg deler..., Jeg vil lettere få frem det jeg mener hvis jeg deler den i to på en måte, eller *(pause)* Hva er egentlig de blå markørene? Er du sikker på at ikke det er de setningene hun mener på, liksom... Hva er de blå strekene som går under her? *(Jeg forklarer)* Ja, ja... Ja! Hvis jeg bruker punktum så vil kanskje leseren få tid til å lese litt, eller da vil den stoppe, og da kan jeg få frem bedre det at *(leser lavt for seg selv)* «Hun dro til spøkelseshuset» *(pause)* at hun var redd og..., hmm..., Ja, at hun var hysterisk da. **Om kommentaren:** Jeg synes også at den kunne vært litt mer konkret, men det var bra at hun nevner det. (August)

Dette utdraget fra responssamtalen med August viste det som er av uttalt usikkerhet i materialet med tanke på lærerens bruk av merknadsfunksjonen i word. Omtalen av dette responssamtaleutdraget er en temamessig avsporing fra det som er denne delen av delkapittelets fokus, nemlig «misforståelser». Før jeg igjen vender tilbake til det temaet, vil jeg presisere at også denne kommentaren oppleves vanskelig for eleven. Om August ville

misforstått kommentaren eller ikke blir spekulasjoner, men i samtalen fikk vi i hvert fall oppklart hva «de blå markørene» egentlig er.

Kort oppsummert er det altså slik at det er kun Lars som helt og holdent misforstår læreren, og det skjer som vist i tolkningen av én kommentar.

### Kan ikke knytte kommentar og rett tekstsegment sammen

I omtalene av to kommentarer gis det uttrykk for at eleven ikke kan relatere kommentaren til noe i teksten.

Vi har tidligere sett at August yter ønske om mer presist utformede endringsforslag. I omtalen av fire av tolv kommentarer kritiserer han læreren for å være upresis, og han fremstår som en tydelig målbærer av ønsket om mer presise kommentarer. I det responsamtaleutdraget vi nå skal se (som er et av de fire utdragene hvor han ønsker seg mer presisjon), fremmer han et ønske om en enda tydeligere markering av *hva* det er i setningen en ønsket endring er rettet mot. Til forskjell fra tidligere viste responsamtaleutdrag med August, vil jeg nå hevde at ønsket er mer berettiget ettersom den umiddelbare forståelsen forringes som et resultat av at læreren ikke har presisert *hva* det er i setningen som må endres.

Høydepunktet kom på en måte da hun etter å ha nærmest spist opp det meste av sukkerspinn på Tusenfryd skulle ta **kaffekoppene. Kommentar: Se på setningen en gang til. At jeg skal se på den en gang til for å prøve å finne noen eventuelle feil. Ehh..., ja. Eller, jeg skulle kanskje skrevet... Egentlig ikke. Kanskje et komma? Om kommentaren: Den var ikke like nyttig fordi, hun kunne kanskje skrevet hva jeg skulle sett på istedenfor å bare skrevet «se på setningen en gang til». Det kan være greit hvis man skjønner dem, men nå som jeg ikke fant det, så synes jeg hun burde skrevet, skrevet heller hva det var da! Istedenfor bare «se på setningen».** (August)

Jeg er åpen for at en mer nærgående studie av setningen fra Augusts side trolig vil kunne føre til forståelse, men en umiddelbar forståelse viser han ikke. Dette responsamtaleutdraget illustrerer godt de få tilfellene i materialet hvor en ikke-forståelse av kommentaren naturlig nok resulterer i et ambivalent forhold til kommentaren.

Det er mulig at Annes kommentar i dette tilfellet dreier seg om at hun er ukjent med at *kaffekoppene* er en av Tusenfryds attraksjoner. Dersom det er slik at Anne i kommentaren sikter til *kaffekoppene*, beror lærerkommentarens budskap om at August må se på setningen en gang til antakelig på en misforståelse fra Annes side. Jeg tar med dette eksempelet fordi

jeg antar at man som responsgiver vil kunne komme til å gi respons som kan være vanskelig å forstå, som et resultat av at man som responsgiver har misforstått. Kanskje gjelder dette særlig respons til tekstutkast. Ved innlevering av et tekstutkast er det antakelig stor variasjon i hvor mye arbeid elevene har lagt ned i skriveingen, og jeg antar at man ofte ser både upresise og ufullstendige formuleringer. I denne «kaffekopp-kommentaren», kan det like gjerne være at Anne har tenkt på de litt overflødige ordene *på en måte* i setningen, eventuelt både på *kaffekoppene* og *på en måte*. Det som skjer er i hvert fall at August hverken fanger opp denne eventuelle lærermisforståelsen eller ser de overflødige ordene, nettopp fordi han ikke vet *hva* det er i setningen som bør endres.

Også Jens opplever at han ikke forstår hva Anne mener med en kommentar, la oss se på det aktuelle responssamtaleutdraget.

Men selv Espen som vanligvis var kjempe tøff begynte å se litt bekymret ut. **Kommentar:** *Synes du skrev at det holdt på å bli mørkt for flere timer siden...* Ehh..., (ler) akkurat her så skjønner jeg ikke. Fordi det er jo mørkt her, men jeg vet ikke helt, hun har tydeligvis, jeg vet ikke om det står et sted at det blir mørkt. Ehh..., hm, nei, jeg skjønner det ikke. **Om kommentaren:** Litt forvirrende for meg fordi jeg er ikke profesjonell skriver, så jeg skjønner ikke helt hva hun mener med det, men det er nok noe i det (ler). Jeg bare vet ikke hva det er. Jeg vil spørre hva hun mener og så se hva hun sier og prøve å gjøre noe med det. (Jens)

I denne kommentaren påpeker læreren noe hun mener er en logisk brist. Her forstår hverken Jens eller jeg helt hva Anne mener, men Jens er likevel sikker på at det er noe i det. Disse forståelsesvanskene resulterer selvsagt i at det er vanskelig å ta stilling til responsen, men det er verdt å merke seg hans tro på at læreren nok har rett. Jeg tar opp igjen hans uttalelser om denne kommentaren i kapittel 4.5.6, som omhandler delproblemstilling nr. 3.

#### 4.3.4 Oppsummering – delproblemstilling nr. 1

Elevene viser som oftest en adekvat forståelse av kommentarene. Dette er hovedtendensen, og det vil mange av de kommende responssamtaleutdragene i enda større grad synliggjøre.

Elevene opplever likevel innimellom at noen kommentarer er vanskelig å forstå. Elevene gir uttrykk for at kommentaren er vanskelig når det oppstår *tvil* og *usikkerhet* i forhold til hvorvidt de faktisk har knyttet kommentaren opp mot rett tekstsegment. De kommentarene som fører til tvil hos elevene, står for de fleste forståelsesproblemene i materialet. *Direkte misforståelser* og *ikke-forståelse*, enten som en følge av forståelsesproblemer relatert til

ordlyden i kommentaren eller som en følge av at kommentaren skal knyttes til rett segment av teksten, sees sjeldnere.

Jeg har valgt å gi en skjematisk oversikt over forståelsesproblemene.

Tabell 2 gir en oversikt over omfanget av problemer grunnet ordlyden i kommentarene.

Tabell 2

Forståelsesproblemer grunnet ordlyden i kommentarene						
Eva	Lars	Fredrik	Jens	August	Adam	Totalt
0	0	1	0	0	2	3 av 59

Tabell 3 omhandler forståelsesproblemer relatert til vansker med å knytte kommentar til rett tekstsegment ved henholdsvis språk- og innholdsrelaterte kommentarer, fordelt på hver enkelt elev.

Tabell 3

Forståelsesproblemer i forhold til å knytte kommentar opp mot rett tekstsegment							
Type kommentar	Eva	Lars	Fredrik	Jens	August	Adam	Totalt
Innholdsrelatert	1	0	1	1	0	0	3 av 32
Språkrelatert	0	2	0	0	4	1	7 av 25

Felles for omtalene av nesten alle de kommentarene som ga elevene forståelsesproblemer, er at elevene i omtalene ytrer ønske om mer presise kommentarer. Materialet viser at fem av seks elever uttaler én eller flere ganger i løpet av responssamtalen at kommentaren kunne vært mer konkret. Jens er den eneste som ikke direkte sier dette, selv om også han har en kommentar han ikke klarer å relatere til et bestemt sted i teksten på en fullgod måte.

## 4.4 Delproblemstilling nr. 2

*Der kommentaren inneholder et endringsforslag, viser da elevene forståelse for hva de kan gjøre av tekstlige forbedringer?*

De innledende spørsmålene i intervjuguiden tok sikte på å avdekke elevenes forståelse av lærerens budskap i kommentaren. I de tilfellene der kommentaren var et endringsforslag, fulgte så spørsmål om *hva* eleven kunne foreta seg av endringer og hva disse endringene ville kunne føre til.

Omtalene av kommentarene som inneholdt et endringsforslag vil nå vise at elevene jevnt over kan reflektere over *hva* de kan gjøre av tekstlige forbedringer.

De fire responssamtaleutdragene som innledet analysen synliggjorde nettopp at Jens, Lars, August og Eva, i lesingen av disse kommentarene, ser *hva* de kan gjøre av tekstlige forbedringer. Slike refleksjoner er selvsagt avhengige av at det ikke har vært noen tvil om hva det er i teksten kommentaren er knyttet opp mot.

Jeg lar også Fredrik få vise at han vet *hva* han må gjøre og *hvorfor* han bør følge endringsforslaget når læreren oppfordrer ham til å utbrodere.

Han slang seg ned i bakken og lå helt stille, bjørnen kom bort til han og snuste litt på han. Hjertet hans banket fort og han sleit litt med og ikke lage så mye lyd mens han pustet. **Kommentar: Kunne du utbrodert dette litt mer...** At jeg kunne skrevet litt mer detaljer, hva som skjedde og (pause) litt mer detaljer om hva som skjedde med han og bjørnen der. Da kommer man liksom litt mer inn i det. Liksom, sånn at man liksom er der selv, at man kan se det. Forestille seg det lettere. (Fredrik)

Liknende uttalelser om skildringer/utbroderinger gis av fem av seks elever. August er den eneste av elevene som ikke eksplisitt blir bedt om å utbrodere noe i sin tekst. De kommentarene han gis på innholds nivå omhandler for det meste klargjøringer av det han har skrevet, og August både ser hva som må endres og også hva endringer vil kunne gi av tekstlige forbedringer. Han er i så måte helt på høyden med de andre elevene når det gjelder en slik forståelse av denne typen innholdsrelatert respons. Det er imidlertid forståelsen og effekten av bruken av skildringer jeg vil dvele ved i dette avsnittet. Jeg vender derfor tilbake til dette tekstlige virkemiddelet ved at Lars ytterligere får synliggjøre denne delen av elevenes tekstkompetanse. I dette responssamtaleutdraget gir læreren Lars et liknende endringsforslag som Fredrik akkurat fikk, men med en mer presis utforming. La oss se hva Lars tenker om endringer.

Hun bestemte seg for at hun skulle ta spøkelseshuset fordi det hadde Eskil og Trym syntes var så gøy. **Kommentar: Hva var det med det som var gøy?** Da får jeg vel skrive litt om hva som var morsomt med den, eller hva som var spennende med den. Ehh..., fordi da så får man liksom litt mer innblikk i hvordan det er å ta den liksom. (Lars)

Det å utvide øyeblikket, det å skildre, det å la tanker og følelser bli viktige og det å beskrive på flere plan, har jeg ved hjelp av tidligere og de to siste utdragene vist at elevene i hvert fall



vet hva innebærer når de blir bedt om det. De klarer på mer eller mindre presise måter også å si noe om *hvorfor* det vil være bra for teksten. Ulike øvelser i å oppøve evnen til å skildre finnes i ulike læreverk, antakelig har disse elevene slike øvelser i (friskt) minne, i hvert fall var det en tanke som slo meg i responssamtalen med Lars. La oss se på Lars' tolkning av den generelle sluttkommentaren han fikk.

**Sluttkommentar:** Husk å skildre det som skjer, hvordan ting ser ut, det folk tenker og det de prater

**om...** At du må, jeg må si liksom (pause) skildre, sammenlikne ting med andre ting liksom, sånn, at jeg må tenke litt på å sammenlikne en høy mann med en ting som er veldig høy liksom. Skildring og sånn, også hvordan ting ser ut, hvis de er veldig høye, sammenlikne de med høye ting. Og hva de prater om, så kan man liksom få med hva de prater om. Hvis hun har hørt noen andre snakke mens hun sto i kø så kunne jeg tatt liksom med litt av samtalen dems. Det tror jeg ville trukket litt opp fordi da får du liksom med at du hører hva andre snakker om, fordi man gjør jo normalt det når man står i kø sammen med en del andre, så hører man en del hva andre snakker om også. Da blir den litt mer troverdig..., eller man tror faktisk at det skjer. (Lars)

Lars skjønner hva Anne mener med sluttkommentaren. Helt avslutningsvis i dette delkapittelet følger nok et utdrag fra responssamtalen med Lars. Denne gangen er det et lavere tekstnivå kommentaren rettes mot, det rent språklige. Også her viser Lars en forståelse av *hva* læreren sikter til, i tillegg ser vi at han har en innsikt i *hva* han kan gjøre og *hvorfor* det bør gjøres. Dette responssamtaleutdraget tas med for å synliggjøre at også språkrelaterede endringsforslag får elevene til å reflektere over *hva* de kan gjøre av tekstlige forbedringer.

Det virket som om det kom til å ta en evighet å komme fram til døra hvor herligheten var. Det tok også en **evighet. Kommentar: Gjentak.** Ehh..., at jeg skrev evighet i setning nr. 1 og nr. 2. så visst jeg da hadde lagt inn et annet ord, kanskje lang tid, eller en annen måte å si at det tok lang tid. Da blir teksten blitt bedre fordi det ikke er så mye gjentak. **Om kommentaren:** Den skjønnte jeg ganske greit, så jeg får bare bytte om det ordet. (Lars)

#### 4.4.1 Oppsummering – delproblemstilling nr. 2

Elevene har vist at kommentarene ofte gir dem tanker om hva de kan gjøre av endringer. I tillegg kan elevene begrunne hvorfor de bør gjøre det de foreslår. Denne typen av forståelse opplever jeg som et supplement til den forståelsen elevene har vist at de har av lærerens budskap. Med denne vissheten om at de som oftest evner å reflektere rundt mulige endringer, kjenner jeg meg berettiget til å hevde at deres forståelse av kommentarene ofte favner vidt.

## 4.5 Delproblemstilling nr. 3

*Hva mener elevene om kommentarene?*

I den kommende analysedelen vil jeg starte med å fokusere på elevenes opplevelse av det jeg har karakterisert som roskommentarer.

### 4.5.1 Roskommentarer

Det å forstå hva læreren mener, og det å knytte kommentaren opp mot det riktige tekstsegmentet er ikke noe problem når det gjelder de kommentarene der læreren roser elevene. Rosen forstås godt. Læreren gir ros i åtte av de 59 kommentarene. Rosen fremstår som en *tilbakeskuende vurdering*, og kommentarene er enten *innholdsrelatert* eller *syntaktisk orientert respons*. Noen av kommentarene inneholder i tillegg til ros også et endringsforslag, noe som til en viss grad fører til at rosen nedtones. Som vi nå skal se, verdsettes rosen høyt. La oss se hva Adam sier.

Det ble til at de dro begge to mens de nynet på mottoet ”Ut på tur aldri **sur**”. **Kommentar:** *Morsomt At det var humor, enkelt og greit. Om kommentaren:* Hyggelig å høre. Bra, ikke noe problem å være morsom, så får man det til, er det jo bra å få feedback på. Ikke tenkt til å forandre på det fordi det var positivt. Man blir jo glad og man tror man kan klare å gjøre det igjen. (Adam)

Som man kan se gir ikke bare denne kommentaren Adam tanker om at han har lyktes i denne teksten, og at dette tekstsegmentet fungerer fint slik den er, kommentaren gir også selvtillit i forhold til kommende skriveoppgaver. Nå lar jeg Eva fortelle hvordan hun opplever å få ros for sin innledning.

Noen ropte navne hans, men hvor er det de roper **fra**? **Kommentar:** *Denne likte jeg! Du hopper rett inn i fortellingen og klarer langt på vei å skape den rette stemningen i fra starten av.* **Om kommentaren:** Den liker jeg liksom, den motiverer meg til å liksom fortsette videre liksom, men sånn, da får jeg en idé på at sånn kan jeg gjøre neste, ikke helt likt da, men på litt samme måte med andre historier. Kanskje litt på forskjellig måte og sånne ting også, for da har jeg på en måte en idé om hva jeg kan gjøre senere da. (Eva)

Også Evas utsagn viser rosens overføringsverdi for hennes tanker om fremtidig skrivning. Hun har fått en bekreftelse på at innledningen fungerer, hun vet *hva* det er ved innledningen som er

bra, og denne konkrete informasjonen gjør at hun tenker at hun kan skrive andre innledninger på samme vis.

La oss se hvordan Jens forholder seg til en roskommentar som ikke bare inneholder ros.

«Hvor er vi Espen?» Spurte jeg med en svak og sped stemme. «Jeg vet ikke» Svarte han **forsiktig**.

**Kommentar:** *Du er flink til å understøtte direkte tale med et adjektiv. Kunne du fått med mer skildring i forhold til jeg-personen? Han tenker han? Hva føler han? Hvordan har han det når han skjønner at de har gått seg bort?* [...] Ehh, jeg er flink til å legge til et ekstra adjektiv for å beskrive i setningen.

«Jeg vet ikke», svarte han **forsiktig**. At jeg legger til den, at jeg ikke bare, «svarte han» **Om kommentaren:** Bra det, da vet jeg at jeg gjør noe riktig og (ler) jeg setter litt pris på det, vil kanskje prøve å få inn mer av det, nå som jeg vet at det er riktig. (Jens)

Jens trekker ut det den tilbakeskuende vurderingen, som fremsettes sammen med et endringsforslag, vurderer som vellykket, og han lanserer samtidig tanker om at han kanskje skal prøve å få til mer av dette. Jens har nytte av å få konkret informasjon om hva det er som er bra.

Ikke alle elevene har uttalte tanker som viser at kommentaren får et liv også etter at denne teksten er ferdig, like fullt ansees kommentaren som verdifull. La oss se hva August sier om en kommentar.

Birgitte- Lisbeth hadde gledet seg lenge til denne dagen, dagen som hun hadde huket av med en stor markør på kalenderen **Og Kommentar:** *Rett inn i fortellingen. Bra!* **Om kommentaren:** Jeg synes den var, ehh..., nå trenger jeg ikke gjøre noe med det fordi hun syntes det var bra. Jeg synes det er bra at hun skriver det sånn at jeg ikke gjør noe unødvendig med det, for da kan jeg få en dårligere karakter da. Så..., ja. Det er bra at den er positiv fordi det kommer sikkert noen negative og, og da er det bra med noen positive og, sånn at man føler at man har gjort det bra. (August)

Slik August tolker kommentaren, gir den nyttig informasjon i denne skrivesituasjonen, nettopp fordi det blir klart for ham at dette er noe han bør holde fast ved. I tillegg viser August at balansen mellom ris og ros er viktig, og videre at den tiltenkte effekten av å åpne med en støttende tilbakemelding virkelig inntreffer (se Hoel, 2000, s. 120).

Også Eva får en kommentar som hun tar til inntekt for at det aktuelle tekstsegmentet skal være slik det er. La oss se.

Hun ser på ham, ” Nei bestemor, jeg låver at jeg ikke skal gå no sted uten og si i fra til deg først” Hun smiler og holder ham i hånden.

Etter at pølsen har gått ned på høykant, løper han av gårde uten og si i fra hvor han går, noen ting forandrer seg bare **ikke. Kommentar: Hehe☺** Hun synes det er morsomt kanskje, kanskje at han først sier at han lovet at han aldri skal gå noe sted uten å si ifra og det neste han gjør er å gjøre det. **Om kommentaren:** Egentlig bare litt morsom. Da lar jeg det stå! Tenker morsom slutt, lar den stå der. (Eva)

Jeg gir en kort oppsummering. Det synes klart at elevene ønsker denne typen av kommentarer, og elevene har vist at roskommentarer kan ha en verdi utover arbeidet med akkurat denne teksten. Ros verdsettes.

#### 4.5.2 Aksept-protest, så langt

I den videre analysen vil jeg gruppere responssamtaleutdragene ut fra det temaet hver uttalelse berører. I den kommende delen av analysen vil jeg i enda større grad enn tidligere si noe om elevenes aksept av eller eventuelle protest mot kommentarene. Jeg finner det derfor naturlig å gi en kort oppsummering av *aksept – protest* av kommentarene, slik dette har fremkommet i de allerede viste responssamtaleutdragene.

Det er helt tydelig at de kommentarene som forstås godt også aksepteres, vi har ikke sett eksempler på kombinasjonen *adekvat forståelse* og *protest* mot kommentarene. Også kommentarer som gir elevene tvil om de har forstått læreren eller ikke, aksepteres. Vi har sett at kommentarer som gir forståelsesproblemer ofte fører til et ønske om en mer presis responsgivning, og at læreren derfor noen ganger kritiseres for å være litt upresis. Det er interessant at det som sees av lærerkritikk, er kritikk av en mild type. Dette viser elevenes lojalitet ovenfor læreren. Jeg koster på meg en repetisjon av Fredriks og Augusts uttalelse om en kommentar de er usikker på tolkningen av, usikkerheten knytter seg til hvorvidt de faktisk har funnet det tekstsegmentet som kommentaren peker på.

Fredrik uttalte at kommentaren «[...] var helt grei, men jeg vet ikke helt om jeg forsto den riktig, jeg er litt usikker». Deretter uttrykte han tydelig sin usikkerhet om hva kommentaren egentlig peker på i teksten, før han avslutningsvis sa at kommentaren «[...] var sånn helt grei,

[...] *hun burde kanskje ha skrevet litt mer sånn at jeg hadde forstått det litt bedre*». Fredrik er forsiktig i sin kritikk, og ved å balansere kritikken viser han sin lojalitet ovenfor læreren. Det blir helt tydelig at han tar læreren på alvor. Jeg lar også August slippe til én gang til med en allerede vist uttalelse. Han uttaler seg her om en kommentar som han opplever som et upresist språkrelatert endringsforslag. Han sa: *«Jeg synes også at den kunne vært litt mer konkret, men det var bra at hun nevner det»*. Igjen ser vi en avmålt, balansert kritikk.

Gjennomgangen av responssamtaleutdragene som omhandlet kommentarer som skapte forståelsesproblemer, har vist at kommentarer sjelden avfeies til tross for disse vanskene. Elevene viser alle en vilje til å gjøre det læreren oppmuntret dem til. Selv om de enkelte ganger kritiserer læreren for at hun har gjort det unødvendig vanskelig for dem å knytte kommentar opp mot rett tekstsegment, ser vi aldri at hun møter kritikk for budskapet sitt.

Jeg vil nå vise flere elevsynspunkter på kommentarene. Det vil snart vise seg at lærerlojalitet og hovedsakelig aksept av kommentarene skal dominere også i den videre fremstillingen, men først til tanker om hva som er den foretrukne responsen.

### 4.5.3 Kommentarenes foretrukne innhold

I materialet er det som kjent 25 språkføringsrelaterte kommentarer. Enkelte av disse kommentarene dreier seg om overflødige ord. Når vi nå går til responssamtalen med August, har fem av de syv leste kommentarene til nå omhandlet problemer som plasseres på setningsnivå i responstriangelen. La oss først se hvordan August forstår sin syvende kommentar.

Høydepunktet kom på en måte da **hun** **Kommentar: Småord du kanskje kan kutte?** Litt det samme som den forrige, at, ehh..., at jeg burde ta bort noen små ord. Siden da blir det morsommere og mer underholdende å lese. «Høydepunktet kom på en måte da hun», jeg kan heller skrive: «høydepunktet kom da hun», istedenfor «på en måte». (August)

Dette er nok et eksempel på elevenes gode forståelse av kommentarene. Det er klart for August hvilke ord endringsforslaget rettes mot, i tillegg har han tanker om hvorfor han bør stryke ordene. Så langt, alt vel. Det interessante nå er hans forståelse av respons knyttet mot et

av de lavere tekstnivåene på bekostning av respons rettet mot mer høyereliggende tekstnivåer, la oss se på hans synspunkter på denne kommentaren.

**Om kommentaren:** Jaa, den var, det har vært nyttigere kommentarer, men, den var ... Det er jo greit. Alt som kan gjøre teksten bedre er jo bra egentlig. Ja, jeg mener «veldig lang setning» for eksempel, det at hun ikke skjønner hva jeg mener er viktigere. At hun..., hvis det hadde vært sånn max antall tilbakemeldinger da, så hadde jeg heller valgt å, at hun hadde satt inn den der istedenfor for eksempel (*peker på merknad nr. 2*), den der er ganske bra, synes jeg. At (*han leser merknad nr. 2*) «ganske lang setning, skjønner hva du mener, men det kan skrives med færre ord», og sånt. Mens «småord du kanskje kan kutte», den er ikke like viktig, men, men, den gjør jo teksten bedre, men det finnes tilbakemeldinger som gjør teksten enda bedre. Hmm..., de som setter mest preg på teksten da. Det som, hvis, eller jeg ønsker jo alle tilbakemeldinger da, eller så mye som mulig. Men det som setter mest preg på teksten, for eksempel «gjentak», «rød tråd» og sånne ting som er viktigst for karakteren, det er det jeg vil, det er det jeg setter mest pris på. Men, ja... Alt er jo..., så det er jo bra med sånne og da. (August)

Nok et eksempel på en forsiktig kritikk. Fra de andre elevene kom det ingen liknende vurderinger av hva som er det mest foretrukne innholdet i kommentarene, og jeg må i så måte presisere at ingen fikk spørsmål om hva slags type respons de foretrekker. August peker her på det han mener ville vært et mer foretrukket kommentarinnhold, og han ytrer ønske om kommentarer som kan «gjøre teksten enda bedre», noe jeg forstår som kommentarer knyttet mot et av de høyere tekstnivåene, og som ofte blir av mer overgripende art. I så måte er det interessant å se på en av hans tidligere uttalelser i responsamtalen, her tolker jeg ham dithen at han verdsetter kommentarer som viser endringer det er enkelt å gjøre noe med. Det behøver ikke å være et motsetningsforhold mellom disse ønskene, det er selvsagt berettiget å ønske seg begge deler. Likevel antar jeg at endringsforslag som synes klare og angripende verdsettes av så vel August som av de andre elevene. Antakelsen min om dette skriver seg blant annet fra hvordan elevene noen ganger begrunner at tilbakemeldingen er nyttig. La oss se på den uttalelsen hvor August gir uttrykk for tilfredshet med et av lærerens «enkle» endringsforslag.

Sidemannen tenkte litt, før han kom frem til at det nesten måtte være ment som en spøk og lo en latter som det var så åpenlyst at var falsk at det var overraskende at Birgitte- Lisbeth ikke la merke til **det.**

**Kommentar:** *Veldig lang setning. Skjønner hva du mener, men kan det skrives med færre ord?* At jeg, at jeg burde bruke færre ord. Og..., det kan jeg gjøre. I hvert fall som leser så, det er ment at det skal være morsomt, og det blir ikke morsomt hvis det er for langt. Så, ja. **Om kommentaren:** Jeg synes det var en nyttig tilbakemelding siden det er lett å gjøre noe med det. (August)

August synes tilbakemeldingen var nyttig siden det var lett å gjøre noe med den. Liknende begrunnelser for hvorfor kommentarer oppleves som «greie», gis også av andre elever. Jeg tolker eksempelvis Fredrik i samme retning.

Han var redd og han klarte ikke å tenke klart, men etter at han hadde løpt noen meter kom det opp en tanke inne i hodet hans, han hadde lært at hvis man så en bjørn skulle man late som om man var død.

**Kommentar: Gjentak: Han** At jeg skriver *han* litt mange ganger. Sånn *han* var redd, *han* hadde lært, *han* kunne ikke tenke helt klart. At det ikke blir så veldig mye sånn *han*, *han*, *han*, men heller sånn. Ja, da er det enklere å lese. (pause) Det liksom høres litt bedre ut. **Om kommentaren:** Den synes jeg var grei, fordi det er ganske enkel å gjøre noe med og, ja, jeg forsto den 100 prosent. (Fredrik)

Verdsettelse av endringsforslag som er enkle når det gjelder oppfattelse og som det er lett å gjøre noe med, er nå uttalt. La oss nå se hvordan Adam henger seg på, når han på et mer generelt grunnlag uttrykker seg om det ønskede *omfanget* av et endringsforslag.

Etter 4 timer hadde de tatt alle berg-og-dal-banene minst to ganger hver, et dusin sukkerspinn og noen liter brus hver og Lisbeth hadde kastet opp 4-5 ganger. **Kommentar: Hvordan opplevde de to dette?** Hva..., at jeg skal skrive litt mer hva de følte, mest sannsynlig. For at man kan leve seg litt mer inn. At jeg har gått veldig rett på sak og kanskje kan utdype litt mer. **Om kommentaren:** Ja, det var ikke så mye som måtte rettes opp, eller noe sånt noe, så den er grei å følge også. Det er mye lettere å gjøre om litt, enn å skrive om noen hele linjer, for det kan gjøre utslag for hele teksten, egentlig. Så det er mye lettere å forandre på noen ord eller en setning. Eller skrive den på en annen måte, enn å måtte forandre på en hel setning, eller *fire* setninger som kan gjøre sånn at man må endre på enda mange flere. (Adam)

Det er klart at Adam helst vil foreta seg enkle og ikke alt for omfattende endringer.

Så til Eva, nå slippes hun til med synspunkter på hvordan hun ønsker endringsforslagene uttrykt.

Redd for at han ikke skal finne hun, ser seg rundt med tårer i øynene. **Kommentar: Hva tenker han? Hva føler han?** **Om kommentaren:** Jeg liker egentlig sånne kommentarer, for da kan du tenke over litt sånne ting selv [...] Ehh, det er sånn, jeg liker spørsmålene (ler). Jeg liker på en måte å svare på spørsmålene da, på forskjellige måter. Og når man svarer på spørsmålene i en tekst så på en måte, jeg vet ikke jeg, hvordan jeg skal si det, men ja du bestemmer på en måte selv, du gjør om litte granne på den, uten å gjøre sånn veldig mye, for den blir på en måte bedre da. Og da svarer du på en måte på spørsmålene da, uten å si at jeg har svart på spørsmålene. (Eva)

Det Eva sier om å svare på spørsmål viser at spørsmålsformuleringer lar henne beholde myndigheten over teksten, og at dette er noe hun setter pris på.

#### 4.5.4 Kommentaren vil følges opp, til tross for litt uenighet

Jeg synes Evas tanker om det å bestemme over sin egen tekst fungerer som en god overgang til Augusts og Jens' tanker om noen av kommentarene. La oss først se hva Jens sier om en kommentar det skal vise seg at han ikke er helt enig i.

Vi begynte å lete etter en vei tilbake, **men minutter ble til timer, Kommentar: Kunne kanskje denne leddsetningen være kuttet? Guttene er bare 12 år, de ville kanskje ikke være så høye i hatten etter flere timer?** Ehh..., de er jo små gutter, og de ville kanskje ikke være slik jeg har skrevet etter flere timer i skogen. Det vil virke mer realistisk at de mister håpet etter et par timer i skogen. **Om kommentaren:** Ehh..., og det er jo riktig, men jeg prøvde ikke være realistisk når jeg skrev den greia her. Ingen går seg vill på (*stedsnavn*)! Det er jo hennes mening, og jeg burde jo følge den, hun er jo flinkere til å skrive enn det jeg er, så jeg skal ta det med meg. (Jens)

Jens gis her et spørsmål, og han svarer med begrunnelser for hvorfor det kanskje ikke er helt opplagt at han i omskrivningsarbeidet vil foreta seg endringer. Jens forstår kommentaren, men allikevel protesterer han litt mot den. Det som imidlertid blir helt klart her, er at Jens ser på læreren som en god skriveveileder, og videre at han nok mest sannsynlig stiller seg positiv til endringsforslaget. Her ser vi at Jens ender opp med en aksept av en kommentar han har visse innvendinger mot. Jens er dessuten bevisst på at det er læreren han skriver til, det kommer også til uttrykk i det neste responssamtaleutdraget.

**Men jeg visste at vi kom til å ha det kjempegøy ute i "villmarken" som egentlig bare lå bare et par hundre meter bort fra veien. Kommentar: Hm, er det da sannsynlig som du skriver lenger nede i teksten- at de går rundt i timevis uten å finne en vei?** (Ier) Læreren mener at jeg sier at det ligger et par hundre meter fra veien, men senere så sier jeg at de må gå mange timer for å finne veien, det mener hun da er litt rart, men det var halvveis meningen. De var et parhundre meter fra veien, men de brukte fortsatt mange, mange timer på å finne det, så jeg prøvde å legge inn noe morsomt inn der. Så jeg må i hvert fall gjøre noe med det senere. **Om kommentaren:** Ehh..., hvis det er sånn hun oppfatter det, så er det sånn hun oppfatter det, ikke noe jeg kan gjøre med det. Så jeg må prøve å endre litt på historien. (Jens)

Nok en gang ser vi at resultatet blir en aksept av kommentaren, til tross for at Jens også protesterer mot den. Jens vil forsøke å endre historien sin slik at læreren får det hun vil ha.



Nå skal vi snart se at heller ikke August umiddelbart er enig med læreren, men at han likevel stiller seg positiv til kommentaren avslutningsvis, ettersom August helt klart lar seg motivere av karakterer.

Det var faktisk flaks for Tusenfryd at hun ikke hadde mer **spy. Kommentar: Blir vel litt feil?** At det går jo nesten ikke. At det var litt urealistisk, men jeg skrev jo det som en overdrivelse, da. Hun mener at det blir litt urealistisk å ikke ha mer spy igjen, å ikke kunne spy, på en måte. Men det var på en måte en sånn overdrivelse, at det var ikke ment realistisk. For at det skal bli morsommere. Den kommer til å bli mer realistisk, men..., den kan kanskje også bli litt mindre morsom, da. Om kommentaren: Ehh..., det er hun som er læreren, og det er hun som gir karakter, så da... Hvis det hjelper meg til å få en bedre karakter så kommer jeg til å gjøre det. Men hvis det var jeg som hadde, hvis jeg skulle skrevet en bra tekst uten karakter så tror jeg ikke at jeg hadde gjort så mye med det. Det er bra at hun gjør det, hvis hun mener at det er det som er riktig, fordi da gir hun meg en sjanse til å skrive en bedre tekst til andreutkastet, som hun mener er bedre i hvert fall. Jeg mener, du skal jo så klart gjøre det hvis du vil at eleven skal, skal skrive om teksten. Det er ikke noe vits i å ikke skrive det, det er bedre med en sånn merknad for mye enn en for lite. Jeg kommer til å følge den..., for å få en bedre karakter! (August)

Vi ser også her til slutt en aksept av kommentaren, kanskje bare betinget av troen på en bedre karakter? August ser altså at en etterfølgelse av kommentaren kanskje vil gjøre teksten mindre morsom, og i det ligger det egentlig en protest mot responsen. I hans avgjørelse om likevel å etterfølge endringsforslaget ligger det en lojalitet til læreren og han nærmest unnskylder henne for å komme med denne kommentaren. Læreren gjør det jo nettopp for at teksten skal bli bedre, er hans uttalte tanker om den bakenforliggende årsaken til denne responsen.

## Foreløpig oppsummering

Vi har sett at August og Jens er i en tilnærmet lik situasjon, i det læreren i de nylig viste kommentarene peker på logiske brister og usannsynligheter i fortellingene deres. (Dette gjør hun også i ytterligere kommentarer til Jens). Både August og Jens forstår kommentarene godt, og de reagerer ganske likt på responsen. De ser de logiske bristene når læreren påpeker dem, men de forklares ved at fortellingene ikke er realistiske, og at det urealistiske er et grep for blant annet å gjøre historiene morsomme og underholdende. De skjønner langt på vei hva læreren mener, likevel forsvaret de sitt skriveprosjekt, samtidig som de mest sannsynlig velger å følge lærerens råd. Vi ser en aksept av kommentaren avslutningsvis i responsamtaleutdragene, til tross for en viss uenighet og protest mot læreren underveis i omtalen av den aktuelle kommentaren.

Jeg utvider nå fokuset i denne delen av analysen som omhandler viljen til å etterfølge kommentarene til tross for mild protest mot dem. Det nye elementet som bringes inn er at endringsforslaget nå skal diskuteres med læreren. Jeg fortsetter å følge Jens, men jeg lar også Fredrik komme til ordet etter hvert. Fremdeles er læreren opptatt av logiske brister.

#### 4.5.5 Snakke med læreren

La oss igjen gå til responssamtalen med Jens. I omtalen av det siste av hans i alt fire innholdsrelaterte endringsforslag, skal vi nå se at han blir litt i tvil om han skal etterfølge lærerens forslag eller ikke. Dette er den siste kommentaren han får, og nok en gang peker læreren på det hun mener er en logisk brist.

Så i alle år har jeg vært stille om hendelsen, men hver dag har jeg tenkt på at jeg svikta han, hvor er egentlig **Espen? Kommentar: Og moren din, eller Espens foreldre- de lurte ikke på hva som var skjedd da?** Ehh..., hvis, igjen hvis dette hadde vært ekte, så hadde det jo, hadde han jo vært savna, men ja, jeg prøvde egentlig bare å skrive en slutt for vi skulle skrive en side, så jeg prøvde halvveis å komme til en konklusjon, for jeg liker egentlig å skrive lengre historier, så ja, burde egentlig ha skrevet mer. **Om kommentaren:** Igjen så er det riktig hvis det hadde vært en sann, realistisk historie, men det er det jo ikke i hele tatt. Ehh..., jeg får nesten se om jeg holder den sånn jeg har den, litt urealistisk, eller om jeg prøver å gjøre hele historien mer realistisk. Ja, jeg må prøve å snakke med henne om hva som er best. (Jens)

Jens har ingen problemer med å oppfatte hva læreren mener, men dersom dette endringsforslaget skal tas til følge vil det trolig kunne få ganske store konsekvenser for deler av hans tekst. Jens forklarer langt på vei avslutningen sin ved å si at den nærmest måtte bli slik, ettersom den forhåndsbestemte tekstlengden allerede var overskredet. I tillegg gjentar han at det urealistiske er et bevisst tekstgrep. Vi ser altså at hans tvil om hvorvidt han skal gjøre endringer eller ikke skriver seg fra ulike forhold. Det er denne tvilen som forårsaker den protesten han utviser mot kommentaren. Det vi nå skulle merke oss, er imidlertid hans tanker om å spørre læreren til råds. Nå åpner han for at en lærersamtale om teksten vil kunne vise ham veien videre. Den delvise aksepten han gir av kommentaren er betinget av at samtalen med læreren vil virke oppklarende.

Det å snakke med læreren blir også løsningen for Fredrik. Igjen går vi til hans tekst om kameratene på overnattingstur i et lite skogholt, der en av guttene møtte den bjørnen jeg

tidligere har vist at læreren har reagert litt på. Nå går vi inn i teksten idet gutten prøver å unnsnippe bjørnen.

han hadde lært at hvis man så en bjørn skulle man late som om man var død. **Kommentar:** *Hvorfor gikk han alene og ikke sammen med kameratene sine?* At han skulle være der sammen med vennene sine på (stedsnavn), og så går han der alene, istedenfor å gå der med vennene sine. Så lurte hun på hvorfor det. Ehh..., ja, jeg skreiv at han gikk alene fordi da blir det mer sånn skummelt, da blir det mer sånn skummelt og sånt. Hvis han hadde gått med noen så hadde det ikke vært så ille. Hvis jeg endrer på den så blir det helt annerledes, men det går jo så klart an å endre på det, at han går med en annen venn også. Jeg vet ikke om den (teksten) blir så mye bedre, men jeg vet ikke helt. (pause) Jeg tror ikke det blir så mye bedre, men det blir litt annerledes, men jeg tror ikke det blir noe bedre av at det er to stykker. Om kommentaren: Den var grei, for jeg kan gjøre noe med den, men jeg føler ikke at det var noe sånt problem at det bare var en liksom. Jeg skal spørre henne. (Fredrik)

Igjen ser vi at Fredrik er lojal mot læreren. Kritikken er avmålt, selv om han ikke er enig med læreren. Han argumenterer for å beholde det opprinnelige, samtidig som han reflekterer over hva endringer vil kunne føre til. Det er en viss protest å spore her, men han omtaler likevel kommentaren som «grei». Dette er nok et eksempel på at elevene får et behov for å forsvare sitt skriveprosjekt, når læreren ønsker en endring av noe elevene har hatt en klar tanke med når de skrev. Fredrik forsvarete det han har skrevet, men holder likevel muligheten åpen for at han kanskje vil gjøre visse endringer, i hvert fall vil han spørre læreren til råds. Kanskje er det den kommende samtalen med læreren som vil avgjøre hvorvidt denne kommentaren etterfølges eller ikke? Dette med å spørre læreren har han og Jens helt klart til felles med de andre elevene. Uavhengig av om det er forståelsen av lærerens budskap det skorter på eller om de er litt uenige med læreren, viser det seg at det å spørre er en foretrukken løsning. Elevene ser for seg en oppklarende samtale med læreren. Det er kun August som i løpet av responssamtalen ikke en eller flere ganger sier at han skal spørre læreren. I den forbindelse må det nevnes at hans eneste forståelsesproblem oppstår i forbindelse med at læreren ber ham se på en setning én gang til, og at August ikke umiddelbart ser nøyaktig hva det er i setningen han bør ta en nærmere kikk på. Den ønskede forståelsen av de noe mer problematiske kommentarene hos de andre elevene oppleves nok kanskje som mer vanskelig tilgjengelig, og deres umiddelbare reaksjon blir dermed at de vil snakke med læreren. Kanskje er det slik at de likevel vil forstå kommentaren når de er i gang med tekstbearbeidingen, men ved en førstegangs gjennomlesing er dette et tydelig gjeldende reaksjonsmønster, og det de anser for å være det mest hensiktsmessige å foreta seg.

#### 4.5.6 Læreren - en dyktig skriveveileder

Jeg må nok en gang vende tilbake til Jens. Den uttalelsen jeg nå skal vise er vist før, da i forbindelse med omtalen av en kommentar han ikke forsto. Jeg går rett til hans vurdering av kommentaren.

**Om kommentaren:** [...]litt forvirrende for meg fordi jeg er ikke profesjonell skriver, så jeg skjønner ikke helt hva hun mener med det, men det er nok noe i det, (ler) Jeg bare vet ikke hva det er. Jeg vil spørre hva hun mener og så se hva hun sier og prøve å gjøre noe med det. (Jens)

Her skinner hans inntrykk av læreren som en god skriver tydelig gjennom, han gir gjennom hele responssamtalen uttrykk for at han ønsker å følge lærerens endringsforslag. Jens er sikker i sin sak, læreren har nok et poeng, selv om Jens ikke ser det. Det blir også helt klart at Jens ser på læreren som en god skriver, og at han ser på seg selv som en «ikke-profesjonell-skriver». Jeg tilføyer at dette er den éne kommentaren i materialet jeg har problemer med å forstå.

“Jeg prøver å ordne på det jeg får kommentarer på”, sier Lars. Materialet viser at han er berettiget til å uttale dette på vegne av alle de seks elevene, selv om vi snart skal se at Adam enkelte ganger kan protestere litt mot kommentarene. Nå følger utdraget fra responssamtalen med Lars, hvor han gir denne uttalelsen om at kommentarene tas på alvor.

Hun bestemte seg for at hun skulle ta spøkelseshuset fordi det hadde Eskil og Trym syntes var så gøy. **Kommentar:** Hva er det med det som var gøy? Da får jeg vel skrive litt om hva som var morsomt med den, eller hva som var spennende med den. Ehh..., fordi da så får man liksom litt mer innblikk i hvordan det er å ta den liksom. **Om kommentaren:** Den var litt vanskelig å skjønne, men det gikk an. Så den får jeg prøve å ordne på, jeg prøver å ordne på det jeg får kommentarer på. (Lars)

Jeg velger å la Lars' holdning til oppfølgingen av kommentarene, slik den her kom til uttrykk, avslutte denne delen av fremstillingen der elevenes positivitet overfor kommentarene har vært i fokus. Selv om de aller fleste elevene både verdsetter og aksepterer kommentarene, enten umiddelbart eller som et resultat av noen overveielser, finnes det som nevnt en litt mer kritisk røst i denne elevgruppen. Det vil snart vise seg at Adam ikke alltid er like sikker på om han vil etterfølge alle lærerens endringsforslag.

#### 4.5.7 Adam stiller seg kritisk til noen av kommentarene

Adam hevder i omtalen av en kommentar at «*det virker som om hun bare ville påpeke noe for å påpeke noe*», denne uttalelsen faller etter at han har gitt uttrykk for at han ser hvilke endringer han kan gjøre, og også hva det vil kunne gi av tekstlige forbedringer. Adam kommer med dette utsagnet i omtalen av den syvende kommentaren, og forut for denne uttalelsen har han i omtalen av andre kommentarer inntatt en litt kritisk holdning. Liknende kritiske reaksjoner gis ikke av de andre elevene. La oss se på hele det aktuelle responssamtaleutdraget.

Når de kom frem til Tusenfryd så var klokka allerede 13:00, og det tokk ikke Birgitte mange sekundene å komme seg i gjennom porten og opp rulletrappen til Tusenfryd fra bussen mens Lisbeth gikk som et normalt menneske. **Kommentar:** *Stram inn språket. Kan du beskrive forskjellen mellom dem på en annen måte?* Gjerne skrive det litt kortere, og (pause) prøve å si for eksempel hun sprintet opp, kanskje, noe sånt noe. Det vil gi litt variasjon i språket, sånn at man, (pause) at det kan virke som at boken er mer velskrevet. **Om kommentaren:** Ehh..., jeg vet ikke egentlig. Den..., det virker som om hun bare ville påpeke noe for å påpeke noe. Jeg ville ikke lagt merke til det uten kommentaren, men jeg kommer nok til å prøve å se hva jeg kan gjøre, men ikke sikker. «*Stram inn språket, kan du beskrive forskjellen mellom dem på en annen måte?*», bytte ut noen ord med noen mer beskrivende, kanskje? (Adam)

Adam er kritisk til kommentaren selv om den forstås, men den avfeies likevel ikke. Til forskjell fra Fredrik og Jens, er det imidlertid ikke noe i teksten han har behov for å forsvare. Hans protest skiller seg i så måte ut ved det at det ikke er like lett å finne åpenbare grunner for den. Adam gir likevel uttrykk for at han er villig til å forsøke å omarbeide teksten, så han må ikke forstås som en som i det videre arbeidet ikke vil forholde seg til kommentaren. Han er likevel ikke så velvillig innstilt overfor kommentarene som det jeg tidligere har vist at de andre elevene som oftest er. La oss se nærmere på noen av de andre uttalelsene han kommer med, jeg starter med et responssamtaleutdrag fra omtalen av hans første kommentar.

En gang vant Birgitte og Lisbeth en tur til Tusenfryd ved å delta i en radio konkurranse. **Kommentar:** *Kan du si noe mer?* At det kanskje var litt kort. Kanskje jeg kunne, jeg vet ikke, (pause) utdype det litt mer. Hva de gjorde for å vinne for eksempel. Det gjør den (teksten) litt lenger, ehh..., mer fyldig. **Om kommentaren:** Helt grei, jeg visste at det var kort. Jeg hadde ikke mer plass. Men, nei, jeg kommer nok ikke til å bruke den. (Adam)

Adam inntar en litt kritisk holdning allerede fra starten av. Det innholdsmessige endringsforslaget forstås, men avfeies med at han ikke har mer plass igjen. Her synes det klart at han ikke vil etterfølge kommentaren.

I en senere kommentar er det «gjentak» læreren påpeker, la oss se hvordan Adam stiller seg til dette.

Nå hadde Lisbeth fått nokk selv om Birgitte sikkert kunne holdt på i flere dager før hun fikk nokk, men hun måtte ta kvelden fordi hun ikke orket å drasse på Lisbeth lengre, pluss at Tusenfryd stengte omtrent da **uansett. Kommentaar: Gjentak.** Ehh, Lisbeth har fått nok, mens Birgitte ikke hadde fått nok. Det er vel egentlig det. At det blir lettere å koble det sammen. Ehh, ett gjentak synes jeg ikke er så farlig, egentlig. **Om kommentaren:** Ikke så farlig, men det er ikke sikkert at jeg kommer til å gjøre så mye med det. For jeg synes ikke det er så viktig! (Adam)

Her lar han det skinne igjennom at han trolig ikke vil ta kommentaren til følge, selv om den er oppfattet. Her ser vi en viss protest mot kommentaren ettersom Adam ikke selv synes at en gjentakelse av et ord gjør noe, men han utelukker likevel ikke helt at han vil foreta seg visse endringer.

Ved et annet tilfelle er han trolig enda mer i tvil om kommentaren skal tas til følge eller ikke.

fordi hun alltid hadde hatt lyst til å dra til Tusenfryd, mens Lisbeth ikke var fult så begeistret for å dra fordi hun blir kvalm så **fort. Kommentaar: Forklar mer.** At det ble veldig kort, at jeg forklarte for lite, noe jeg egentlig ikke helt vet hvordan jeg skal fortsette å utdype. Ehh, (pause) at hun ble så, at hun ikke hadde noe lyst til å dra, men det var en dårlig grunn kanskje? **Om kommentaren:** Litt unødvendig, Ehh..., den er litt vanskelig egentlig, altså jeg kommer ikke til å, jeg synes det var bra som det var. Ikke egentlig nødvendig å forklare mer.

Hvorvidt det er det at han ikke helt vet *hvordan* han kan forklare mer, eller om det er det at han faktisk er fornøyd med teksten slik den er som blir det utslagsgivende, blir bare spekulasjoner. Uavhengig av hva som fører til motviljen mot kommentaren, blir resultatet at kommentaren trolig ikke tas til følge.

Adam får nok en kommentar som han stusser litt på, la oss se på det aktuelle responssamtaleutdraget.

Turen tokk en evighet, sikkert fordi den stoppet hele **tiden. Kommentaar: Hva stoppet?** Bussen stoppet! Jeg prøvde bare å ikke ta så mange gjentak. Så... Prøve å skrive for eksempel bussjåføren stoppet bussen for å slippe av passasjerer hele tiden. Utdype! Det vil forklare mer, og ehh... (pause) jeg vet ikke, få med? Jeg

er egentlig ikke helt sikker. Om kommentaren: Ehh..., fear. Grei nok. Litt kjip egentlig, for jeg kan ikke si meg helt enig. Jeg synes man burde kunne skjønne det der selv! Vil du foreta noen endringer? Jeg antar det, det går jo utover karakteren. Det er hun som gir meg karakteren, så det er vel nesten det jeg får følge.

Kanskje ga denne kommentaren Adam et behov for å forsvare skriveingen sin? Han gir uttrykk for at han i skriveingen av utkastet var bevisst på gjentakproblematikken. Kanskje har hans fokus på å unngå gjentak ført til en annen type svakhet, og det kan i så måte kanskje forklare at han møter denne kommentaren med en viss motstand. Ettersom Adam i responsamtalen flere ganger viste at han var litt kritisk til kommentarene, stilte jeg oppfølgingsspørsmålet; *vil du foreta noen endringer?* Dette spørsmålet ble kun stilt Adam, som en direkte følge av den litt kritiske holdningen han var alene om å innta i responsamtalen. Noe av det interessante som dette spørsmålet avdekker er hans tanker om karakteren som en klar grunn til å følge opp endringsforslaget. Det er på ingen måte uventet, men det viser at Adam, i likhet med flere av de andre, ser på en oppfølging av lærerens endringsforslag som noe nødvendig for å få en god karakter. Før jeg forlater Adam vil jeg legge til at Adam med sine 13 kommentarer er den eleven som fikk flest kommentarer. Når det gjelder de resterende kommentarene hans, er det slik at han i omtalen av fire av dem sier seg helt og holdent enig med læreren. Ved de andre kommentarer vurderer han litt frem og tilbake, før han konkluderer med at han vil følge rådene fra læreren så godt han kan.

#### 4.5.8 Oppsummering – delproblemstilling nr. 3

Jeg minner om at elevene i omtalene av de kommentarene som var vanskelige å forstå, ofte karakteriserte kommentarene som upresise. Dette redegjorde jeg for i behandlingen av delproblemstilling nr. 1. Den kritikken som gikk på upresishet fra lærerens side tok jeg opp igjen i dette delkapittelet, og jeg har betegnet kritikken som *avmålt* og *ganske mild*. Videre har jeg tolket denne milde kritikken som et uttrykk for den utstrakte lærerlojaliteten jeg ser i materialet. Denne lærerlojaliteten må man merke seg. Verdenssettelsen av roskommentarene, samt elevenes gode forståelse av dem er vist. I tillegg har vi sett enkelte roskommentarers betydning for elevenes videre skriveing. Så vel forståelsen som verdenssettelsen av roskommentarene gir denne typen kommentarer en særstilling i materialet. Det er også slik at de viste responsamtaleutdragene i dette delkapittelet har tegnet et bilde av en lærer elevene opplever som en dyktig skriveveileder. Mange av de viste responsamtaleutdragene gjennom hele analysen støtter opp om dette, og vi har sett en gjennomgående tendens til at elevene vil forøke å etterfølge lærerens endringsforslag. Elevene har tro på at en etterfølgelse av

endringsforslagene vil føre til tekstlige forbedringer. Protester sees som oftest når elevene føler et behov for å forsvare sitt skriveprosjekt, men også i disse tilfellene vil de som oftest forsøke å imøtekomme læreren.

## **4.6 Avrunding av analysedelen**

Jeg har nå knyttet et utvalg responssamtaleutdrag opp mot den mest relevante delproblemstillingen. I det neste kapittelet vil jeg samle trådene og forsøke å se hva analysen har gitt av svar på problemstillingen. Jeg ser også funnene i et videre perspektiv når jeg ser hvordan mine informaners forståelse av kommentarene sammenfaller med andres funn av elevers forståelse av lærerrespons.



## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine i lys av oppgavens problemstilling, og deretter i lys av annen forskning, hovedsakelig i forhold til funn i Kronholm-Cederbergs (2009) og Røyengs (2010) undersøkelser.

Problemstillingen er følgende:

*Hvordan forstår ungdomsskoleelever lærerens skriftlige prosessrespons?*

Med disse delproblemstillingene:

1. *Viser elevene en adekvat forståelse av kommentarene?*
2. *Der kommentaren inneholder et endringsforslag, viser de elevene forståelse for hva de kan gjøre av tekstlige forbedringer?*
3. *Hva mener elevene om kommentarene?*

### 5.1 Mine hovedfunn

#### 5.1.1 Forståelse

Elevene viser gjennomgående en god forståelse av kommentarene. Elevene har i tillegg vist at de som oftest har en forståelse for hva de kan gjøre av tekstlige forbedringer, når kommentaren inneholder et endringsforslag.

Selv om elevene jevnt over forstår kommentarene, har vi også sett at enkelte kommentarer byr på visse problemer. Responssamtaleutdragene har vist at de fleste forståelsesproblemene oppstår når elevene skal knytte kommentaren opp mot rett tekstsegment. I tillegg har vi sett at enkeltord unntaksvis kan skape så vel misforståelser som tvil med tanke på en adekvat forståelse av kommentarene. Forståelsesproblemer viser seg kun når læreren gir et endringsforslag. Roskommentarer oppfattes alltid på en adekvat måte. I tillegg til at rosen forstås godt, verdsettes den høyt. Det viser seg at for noen av elevene får rosen et liv også utover denne skriveoppgaven.

La oss gå nærmere inn i omfanget og graden av forståelsesproblemer. Elevene viser en adekvat forståelse av ordlyden i 57 av 59 kommentarer, selv om det ved én av disse 57 oppfattede kommentarene oppstår tvil rundt deler av meningsinnholdet. Det er som kjent det å knytte kommentaren opp mot rett tekstsegment som i all hovedsak byr på problemer. Av 49 margkommentarer med endringsforslag, oppstår denne typen forståelsesproblemer ved ti av disse kommentarene. Nå må det presiseres at da er også de kommentarene der elevene opplever at det er litt *tvil* om hvorvidt de faktisk har knyttet kommentaren til rett tekstsegment inkludert, og videre at det generelt viser seg at elevene har i hvert fall delvis rett i sine antakelser. Reelle, større forståelsesvansker oppstår kun ved tre av disse ti kommentarene. Et gjennomgående trekk er at elevene, der det er en viss tvil om forståelsen av kommentaren, reagerer på den usikkerheten som er skapt.

Til tross for at det oppstår noen forståelsesproblemer i tolkningen av kommentarene, viser det seg likevel at elevene jevnt over får mye ut av kommentarene.

### **5.1.2 Aksept**

Responssamtalene har vist at elevene har en gjennomgående aksepterende holdning til lærerkommentarene. I de tilfellene hvor elevene har problemer med å knytte kommentar og rett tekstsegment sammen, ytrer de i omtalen av kommentaren ofte ønske om en mer presis responsgivning. I forbindelse med at de ønsker seg mer presise kommentarer kommer de som oftest med en forsiktig kritikk av kommentaren, men likevel gir de ofte uttrykk for at de også opplever kommentaren som nyttig. Elevene er svært lojale mot læreren. De vil i all hovedsak bestrebe seg på å følge lærerens kommentarer, av litt ulike grunner, hovedsakelig fordi de oppfatter læreren som en god skriveveileder. Elevene tar det nærmest for gitt at teksten vil bli bedre dersom kommentaren følges opp. Når elevene blir litt i tvil om hvordan de skal forholde seg til lærerens endringsforslag, gir elevene ofte uttrykk for at de vil spørre læreren.

I omtalen av enkelte kommentarer får elevene behov for å forsvare sitt skriveprosjekt. Dette skjer når læreren gir innholdsrelaterte endringsforslag av en litt overgripende art, kommentarer som rokker ved deres prosjekt. Det er først når Fredrik, Jens og August uttaler seg om slike kommentarer, at jeg ser en viss protest mot lærerens endringsforslag. Likevel ender både Fredrik, Jens og August som oftest opp med en erkjennelse av at de mest sannsynlig vil forholde seg til lærerens budskap i omskrivingsfasen. Det som er av andre innholdsrelaterte endringsforslag i materialet er av en mer tekstnær art, og disse endringene

vil ikke få like store følger for teksten. Dette kan kanskje forklare at jeg ikke finner flere protester mot kommentarene? Likevel er det slik at Adam skiller seg fra resten av elevgruppen ved å innta en litt kritisk holdning til noen av lærerens kommentarer. Han avviser enkelte kommentarer, uten at han forut for avvísningen argumenterer særlig godt mot lærerens synspunkter. I så måte skiller hans protest seg litt fra den protesten vi så når noen av elevene følte behov for å forsvare skrivingen sin. Dessuten er Adam den eneste som i omtalen av enkelte kommentarer klart uttrykker at han ikke vil følge opp kommentaren.

Alt i alt er det forholdsvis få protester å spore i materialet. Elevene er i all hovedsak enige med læreren, og de gir uttrykk for at de vil følge opp lærerens endringsforslag så godt det lar seg gjøre. Lærerlojaliteten er stor. Det lille som er av protest er ganske avmålt, og som oftest ender uenigheten med læreren med at de mest sannsynlig vil følge lærerens råd.

Det jeg har funnet, er altså at det er noen forståelsesproblemer, men ikke større enn at elevene får mye ut av kommentarene. Det er også tydelig at elevene gjennomgående er innstilt på å godta lærerens kommentarer, med noen få unntak. Jeg vil nå sammenligne mine funn med de to studiene som har samme utgangspunkt som min, Kronholm-Cederbergs (2009) og Røyengs (2010).

## **5.2 Mine hovedfunn i lys av annen forskning**

### **5.2.1 Ulikheter ved undersøkelsene, med betydning for sammenlikningen**

La meg først repetere noen hovedforskjeller mellom min studie og de to andres. Kronholm-Cederbergs (2009) informanter fikk utelukkende respons på ferdigskrevet tekst, dette legger selvsagt føringer for den sammenlikningen som gjøres. Røyengs (2010) metode for informasjonsinnhenting er et gruppeintervju med elevene, uten at de har konkrete tekster foran seg. Røyengs informanter generaliserer i sine uttalelser, mens mine informanter kommer med uttalelser på bakgrunn av lesingen av enkeltkommentarer.

### **5.2.2 Hovedfunn hos Kronholm-Cederberg (2009), i lys av mine funn**

Det er et gjennomgående trekk hos Kronholm-Cederberg at elevene stiller seg undrende til lærerens kommentarer, og at kommentarene flere ganger ikke forstås (se s. 5). Før jeg går

videre i redegjørelsen må jeg minne om at hun så at lærerkommentarene som oftest fokuserte på svakheter heller enn på styrker og videre at lokalt tekstnivå fikk mer oppmerksomhet enn globalt nivå (se s. 14). Kronholm-Cederberg (ibid., s. 286-287) finner tre tendenser i sitt materiale etter at alle omtalene av lærerkommentarene er analysert og systematisert. En type omtale av kommentarer grupperes under «*Berättelsen om det villiga godkännandet*», her grupperes omtaler av kommentarer som forstås og aksepteres, ofte er kommentarene i denne gruppen rettet mot de laveste tekstnivåene. Neste gruppe er «*Berättelsen om det nödvändiga motståndet*» her samles omtaler av kommentarer hvor man forstår læreren, men der man likevel ikke deler lærerens syn på teksten. Den siste gruppen gis navnet «*Berättelser om den bekymmersamma dunkelheten*», her kan elevene hverken akseptere eller protestere mot kommentaren ettersom den ikke forstås. Det er slike opplevelser av responsen som ifølge Kronholm-Cederberg er «[...] den mest bekymmersamma formen av responskultur», og videre vil kommentarer som ikke forstås «[...] positionerer eleven i et ambivalent osäkerhetstillstånd av icke-förståelse» (ibid., s. 287).

Mitt materiale viser derimot at kommentarene som oftest forstås og aksepteres. Elevene i min undersøkelse ser ut til å få mye ut av kommentarene, og det er derfor bare unntaksvis at de stiller seg undrende til kommentarene. Mine informanter er riktignok noen ganger i tvil om hvorvidt de har forstått læreren rett eller ikke, men de stiller seg sjelden helt uforstående til kommentarene. Denne undringen over kommentarene som er så fremtredende hos Kronholm-Cederberg er i liten grad tilstede i mitt materiale. Likeledes er det slik at jeg kun unntaksvis observerer den ikke-forståelsen Kronholm-Cederberg finner.

### **5.2.3 Hovedfunn hos Røyeng (2010), i lys av mine funn**

Jeg minner om Røyengs hovedfunn. Elevene opplever lærerkommentarene som hjelpsomme i omskrivingsfasen fra utkast til ferdig produkt, og de gir spesielt uttrykk for at de verdsetter og bruker de konkrete og tekstspesifikke kommentarene (se s. 5). Elevene i Røyengs undersøkelse gir uttrykk for at kommentarer som løfter frem vellykkede elementer i tekstene er svært viktig. Ifølge Røyeng er det slik at elevene tenker seg norsklæreren mer som veileder enn dommer mens de skriver førsteutkastet, og videre verdsetter de den utprøvende skrivefasen (se s. 5).

Når Røyeng drøfter sine funn i relasjon til Kronholm-Cederbergs, fremhever hun at det er lite i hennes materiale som tyder på at hennes informanter opplever denne «dunkelhetens

responskultur» som Kronholm-Cederberg omtaler (2010, s. 96). Det hun finner mest av, er eksempler på «det villiga godkjännandet», selv om hun også har noen eksempler på motstand mot kommentarene (ibid.).

I mitt materiale har vi sett en bred aksept av kommentarene og videre en tro på at etterfølgelse av kommentarene vil lede til tekstlige forbedringer, dette sammenfaller godt med den opplevelsen Røyengs informanter har av kommentarene, når de opplever kommentarene som hjelpsomme i omarbeidingsfasen. Vi er kjent med at mine informanter ønsker seg tekstspesifikke kommentarer, og vi ser nå at de deler dette ønske med Røyengs informanter. Et annet sammenfallende funn er verdsettelsen av roskommentarer, det Røyeng betegner som kommentarer som løfter frem vellykkede elementer i teksten. I mitt materiale har vi sett at elevene har stor tillit til læreren som skriveveileder, de har gitt uttrykk for at de vil følge de rådene læreren gir, og de vil spørre læreren til råds når det er nødvendig. Jeg tar dette til inntekt for at mine informanter, i likhet med Røyengs informanter, ser på læreren som en veileder i denne delen av skriveprosessen.

Røyengs sammenlikning av egne funn sett i forhold til Kronholm-Cederbergs er sammenfallende med den sammenlikningen jeg har gjort av mine og Kronholm-Cederbergs funn.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Denne gjennomgangen av hovedfunnene fra Kronholm-Cederbergs, Røyengs og min studie synliggjør at Røyengs og mine informanter antakelig opplever det å få prosessrespons nokså likt. Mine informanter viser en større forståelse av kommentarene enn det Kronholm-Cederberg ser at hennes informanter gjør, og dette sammenfaller godt med de forskjellene Røyeng finner i sammenlikningen av forståelsesfunn i Kronholm-Cederbergs og egen undersøkelse.

Teorien presentert i teorikapittelet har vist at den formen for respons som ligger til grunn for Røyengs og min undersøkelse, på en god måte legger forholdene til rette for at elevene skal kunne nyttiggjøre seg responsen.

## 5.3 Drøfting av momenter fra responssamtalene

Jeg vil nå gå litt grundigere til verks i omtalen av noen av de momentene som fremkom i responssamtalene og som har ledet frem til hovedfunnene. Fortsatt er det interessant å se mine funn i lys av Røyengs og Kronholm-Cederbergs funn

### 5.3.1 Et overordnet blikk på kommentarene

La oss først rette et overordnet blikk på den responsen som er gitt i Røyengs og min undersøkelse, med sammenfall og likheter for øyet. Dette gjøres fordi lærerkommentarenes innhold og utforming har betydning for elevforståelsen. I min undersøkelse er det nettopp Annes prosessresponskommentarer elevene har vist god forståelse og aksept av, og hennes respons er antakelig et resultat av mange bevisste valg. Jeg antar derfor at så vel forståelsen som aksepten av kommentarene delvis skriver seg fra Annes responsvalg. Liknende tanker om at lærerens responsvalg har betydning for elevenes opplevelse av responsen, sees også hos Røyeng, når hun antar at det mønsteret som fremsto i analysen av lærerens kommentarer kunne forklare elevenes begeistring for dem (2009, s. 95). Det fremgår videre av Røyeng at det dialogiske i hennes lærers kommentargivning ivaretas ved at læreren ofte stiller pedagogiske spørsmål, noe som fører til at feil og mangler som oftest fremholdes i en dialogisk tone, og videre at dette verdsettes (ibid., s. 96). Også Anne har en utstrakt bruk av spørsmålsformuleringer i sine kommentarer. Det at endringsforslagene nettopp fremstilles slik, minimerer antakelig elevenes opplevelse av den implisitte kritikken som ligger i endringsforslagene.

I tillegg gjør spørsmålsformuleringer det lettere å velge hvorvidt man vil følge eller forkaste et råd (Hoel, 2000, s. 125). Kanskje bidrar dermed Annes mange spørsmålsformuleringer til at elevene stiller seg så positive til responsen? Det fremgår av Hoel (ibid.) at til grunn for regelen om å stille spørsmål fremfor å gi råd, ligger synet på eleven som et aktivt, handlende individ. Vi har sett at Eva så fint setter ord på dette når hun uttaler seg om et endringsforslag uttrykt i spørsmålsform, hun sa: *«Ehh, det er sånn, jeg liker spørsmålene. Jeg liker på en måte å svare på spørsmålene da, på forskjellige måter. Og når man svarer på spørsmålene i en tekst så på en måte, jeg vet ikke jeg, hvordan jeg skal si det, men ja du bestemmer på en måte selv»*. Hoel antyder videre at spørsmålsformuleringer til forskjell fra direktiver, råd og forslag antakelig lettere treffer innenfor elevenes nærmeste utviklingssone (ibid.). Responsen skal

tilpasses den enkelte elev. Mine elever er middels gode skrivere, og Annes respons fremstår tilnærmet lik i de studerte tekstene. Jeg antar at responsen er tilpasset denne elevgruppen og at så vel deres forståelse som aksept er et uttrykk for at den er *vel* tilpasset. Ifølge Hoel ser det ut til at svake skrivere trenger mer styrende og rettleidende tilbakemeldinger enn hva selvstendige skrivere trenger (ibid., s. 128), og det har antakelig Anne tatt konsekvensene av i sin responsgivning. Vi har sett en respons som har vist seg forholdsvis enkel å forstå, den er ikke av en overgripende art, men som oftest tekstnær og konkret.

I teorikapittelet refererte jeg til Sommers (1982) kritikk av lærerkommentarer. De lærerkommentarene hun analyserte, ble kritisert for å være diffuse og ufokuserte, og videre for å være generelle, lite tekstspesifikke og for vage. Annes kommentarer ser ut til å være av en annen type enn de kommentarene Sommers tok for seg. Jeg antar at deler av den kritikken Sommers reiser mot de kommentarene hun studerte, vil kunne ramme den responsen som lå til grunn for Kronholm-Cederbergs undersøkelse. Det er også slik at Annes prosessresponskommentarer er et godt eksempel på tilbakemeldinger som gis mens elevene er i skriveprosessen, dette har vi sett fremhevet som svært viktig av så vel Black og Wiliam (1998) som Hillocks (1986). I tillegg minner jeg om at Hillocks (ibid.) er opptatt av at gode lærerkommentarer bør bære preg av å være *dialogiske*, fremfor å fremstå som *direktiver*. I så måte har jeg tidligere nevnt at et karakteristisk trekk ved Annes kommentarer nettopp er de mange spørsmålsformuleringene.

Det synes som om Anne gir elevene den typen kommentarer de vil ha ettersom de i så stor grad er tilfredse med responsen. Likevel har analysedelen vist at enkelte kommentarer blir oppfattet som litt upresise. La oss dvele litt ved denne upresisheten som det har vist seg at elevene reagerer på.

### **5.3.2 Upresise kommentarer**

Anne omtaler en rekke tekstmomenter som kan utbedres, men peker ikke alltid direkte på hva det er i teksten hun sikter til, og hun avstår som oftest fra å gi løsninger. I henhold til Igland ligger det et pedagogisk potensial i en slik type respons hvor læreren overlater mer av problemløsningen til eleven, i stedet for å utføre korrektur, forstått som at problemet både er lokalisert og også løst (2008, s. 409). Det antas at læringspotensialet er størst når eleven finner og retter sine egne feil, men i så måte har jeg vist at elevene gjentatte ganger ytrer ønske om en mer presis kommentargivning. Uavhengig av om elevene er *i tvil* om de har forstått, eller

om de faktisk *ikke forstår*, skapes en usikkerhet, og det er denne usikkerheten de reagerer på. Ifølge Røyeng er et av hennes funn nettopp det at elevene ønsker seg tekstnære og konkrete kommentarer (2009, s. 92 ), i så måte synes det som om våre informanter er ganske enige.

Kritikken av det upresise i kommentarene er den dominerende kritikken mot kommentarene i mitt materiale, og i denne kritikken var elevene nokså samstemte.

### 5.3.3 Roskommentarer

Om elevene var enige i kritikken av upresisitetene, fant jeg en enda større enighet om verdsettelsen av roskommentarene. I henhold til Igland har positiv respons en psykologisk, en pedagogisk og en tekstlig funksjon (2008, s. 180). Vi har sett at Adam i omtalen av en roskommentar, der han ble rost for bruken av humor i teksten, sa følgende: «*Hyggelig å høre. Ikke noe problem å være morsom, så får man det til er det jo bra å få feedback på*». Her får roskommentaren en psykologisk funksjon ved at Adam tar til seg denne anerkjennelsen, og ved at kommentaren virker styrkende på hans oppfattelse av seg selv som en skriver som kan lykkes med bruken av humor som virkemiddel. Det at ros får en pedagogisk funksjon ble tydelig i det responssamtaleutdraget der Jens uttaler seg om en roskommentar, der læreren gir ham ros for sin bruk av adjektiv ved direkte tale. Jeg koster på meg en gjentakelse av hans omtale av denne kommentaren.

**Kommentar:** *Du er flink til å understreke direkte tale med et adjektiv.* Ehh, jeg er flink til å legge til et ekstra adjektiv for å beskrive i setningen. «Jeg vet ikke», svarte han *forsiktig*. At jeg legger til den, at jeg ikke bare, «svarte han» **Om kommentaren:** Bra det, da vet jeg at jeg gjør noe riktig og (ler) jeg setter litt pris på det, vil kanskje prøve å få inn mer av det, nå som jeg vet at det er riktig. (Jens)

Jens tar til seg anerkjennelsen, han blir oppmuntret og får motivasjon til å gå videre med dette tekstgrepet. Denne roskommentaren er i tillegg et godt eksempel på konkret, spesifikk og oppriktig ros. Dette fremheves av Hoel som viktig for at rosen skal få størst mulig effekt (2000, s. 121). Det er også antakelig slik at denne roskommentaren gir Jens økt kunnskap om språk og tekst, ettersom han nå vet at nettopp adjektivbruk er et godt grep i forbindelse med skriving av direkte tale. Nødvendigheten av at positive vurderinger må gi informasjon om *hva* som er bra og *hvorfor* det er bra, for at eleven skal kunne trekkes inn i en forståelsesprosess som fører til økt kunnskap om språk og tekst, poengteres også av Igland (2008, s. 181).



Også Røyengs informanter ønsker seg ros, ifølge henne ønsker elevene seg kommentarer som løfter frem vellykkede steder i teksten (2010, s. 92). I tillegg er Røyengs informanter opptatt av at rosende kommentarer må være troverdige, kommentarer som «kjempebra» er de ikke fornøyde med. Kommentarene bør i tillegg være konkrete og aller helst også inneholde en begrunnelse (ibid.). Dette med troverdighet og begrunnelser antydes det ingenting om i mitt materiale, og dersom vi legger roskommentarene til grunn vil jeg hevde at de i all hovedsak nettopp er troverdige, konkrete og også til en viss grad begrunnet, der det er behov for det.

### 5.3.4 Tillit til læreren

Vi har sett mange eksempler på at elevene uttrykker en høy grad av tillit til læreren. Dette er et av de tydeligste funnene i mitt materiale. Jens sier om læreren: «[...] *hun er jo flinkere til å skrive enn det jeg er, så jeg skal ta det med meg*». Dette inntrykket av læreren som en god skriveveileder har de til felles med Røyengs informanter, og ifølge Røyeng nyter læreren stor tillit blant alle elevene (2010, s. 96).

Så og si alle mine informanter vil som kjent strekke seg langt for å følge opp lærerens endringsforslag. I tillegg har vi sett at mine informanter gjentatte ganger har sagt at de vil spørre læreren, og dette viser nettopp den opplevelsen de har av Anne som en god skriveveileder, hun er en det er vel verdt å søke råd hos. Om de faktisk gjør det har jeg ingen kontroll på, men det at så mange sier at de vil gjøre det, ser jeg på som et uttrykk for den gode relasjonen de har til læreren sin. I tillegg tenker jeg at de oppklarende lærer-elev-samtalene elevene ser for seg, er et uttrykk for at læreren sees på som en veileder i denne delen av skriveprosessen. Dette er også et av Røyengs funn, hun viser at elevene opplever lærerens vurdererrolle knyttet til førsteutkast mer som veilederens enn bedømmerens (ibid., s. 49).

### 5.3.5 Oppfølging av kommentarer

Jeg har vist at mine informanter i all hovedsak sier at de vil følge opp kommentarene. Vi har tidligere sett at Lars har uttalt seg om dette, han sa: «*Jeg prøver å ordne på det jeg får kommentarer på*». Utsagnet viser som kjent gjennomgangstonen i materialet når det gjelder holdningen til å følge opp kommentarene. Ifølge Røyeng gjør alle hennes informanter bruk av de kommentarene de får til førsteutkastet, selvsagt med en viss variasjon med tanke på andelen av kommentarer som følges opp (2010, s. 101). Således synes mine informanters uttalelser om fremtidig bruk av kommentarene å være helt i tråd med det Røyeng så i sitt

materiale. Igland så i sin studie at samtlige elever gjorde bruk av prosessresponsen, og at de største endringene fra utkast til ferdig produkt var basert på lærerresponsen (2008, s. 405). Kronholm-Cederbergs informanter skal ikke på samme måte forholde seg til responsen i en videre tekstbearbeiding, men det fremgår likevel at elevene later til å verdsette responsen og at de uttrykker villighet til å ta den til seg og forhåpentligvis lære av den (2009, s. 286).

Det fremgår av Røyeng at elevenes bevissthet om at læreren skal bedømme tekstene er sterkere til stede når elevene omtaler omskriving og bruk av kommentarene i fasen mellom førstutkast og produkt, enn tidligere i prosessen (2010, s. 89). Tanker om lærerens rolle som bedømmer i den avsluttende skrivefasen sees også hos mine informanter. Fredrik har tidligere uttalt seg om det han antar blir følgene av at en kommentar tas til følge, han sa: «[...] *jeg kommer til å følge den..., for å få en bedre karakter*». Denne typen begrunnelser for å etterleve responsen er likevel mindre fremtredende i mitt materiale enn antydningene om at lærerens råd er viktige fordi hun ansees for å være en god skriveveileder. Det kan likevel være at elevene er litt tilbakeholdne med å antyde at det er karakterer som motiverer mest, ettersom andre motiver kanskje oppleves som mer legitime. Flertallet av Røyengs informanter så det å få gode karakterer som en viktig motivasjonsfaktor, og alle hennes informanter mente at bruk av kommentarene ville gi bedre karakter, nærmest automatisk (ibid., s. 105).

### **5.3.6 Innsikt i *hva* som skal bearbeides og *hvorfor* det skal bearbeides**

Det fremgår av Røyeng at elevene ønsker at kommentarene i enda større grad skal beskrive avstanden mellom den nåværende prestasjonen og deres ønskede prestasjon, elevene ønsker en bedre forståelse av læringsmålet og kriteriene for dette (2010, s. 96). Røyeng følger opp med å antyde at dette kan være et signal om at elevene ikke er involvert i arbeidet med å beskrive kriteriene. I responssamtalene i min undersøkelse fremkom det ikke noe som tyder på at elevene savner informasjon om hva de må gjøre for å forbedre teksten. Elevene viste evne til å reflektere over så vel *hva* de kunne gjøre av endringer, som *hvilke* tekstlige forbedringer de eventuelle endringene ville føre til. Jeg minner om at mine informanter i fellesskap med læreren utarbeidet det omtalte vurderingsskjemaet forut for skriveoppgaven, og at de fikk skjemaet utdelt sammen med den kommenterte teksten.

I responssamtalene reflekterte elevene rundt egen tekst og mulige endringer, men ingen av responssamtalene viser at elevene har et metaspråk om tekst og skriving. Heller ikke Anne

gjør i særlig grad bruk av et slikt metaspråk i sine kommentarer, men det behøver ikke å bety at kommentarene ikke er med på å bevisstgjøre elevene om skrivning og tekst. Det fremgår av Røyeng (2010, s.106) at hennes informanter sier at de «flytter», «fyller ut» og «retter opp» i omskrivingsfasen, og videre at Røyeng forstår dette som en indikasjon på at elevene har et noe fattig metaspråk om tekstkvaliteter og strategier i omskrivingsfasen. Nok et sammenfall mellom Røyengs og mine informanter.

### 5.3.7 Kommentarer rettet mot ulike tekstnivåer

Mine informanter uttrykker innimellom tilfredshet med de kommentarene de opplever som enkelt å etterfølge. Jeg har tidligere vist Augusts uttalelse om en kommentar som inneholder et endringsforslag, et endringsforslag jeg vil karakterisere som «enkelt» og «lett håndgripelig». August sa: *«jeg synes det var en nyttig tilbakemelding siden det er lett å gjøre noe med det»*. Deretter uttaler han seg som kjent senere i responssamtalen om respons knyttet mot de høyere tekstnivåene, han sa: *«[...] det finnes tilbakemeldinger som gjør teksten enda bedre [...] det som setter mest preg på teksten, for eksempel «gjentak», «rød tråd» og sånne ting som er viktigst for karakteren, det er det jeg vil, det er det jeg setter mest pris på»*. Denne uttalelsen gis etter at fem av hans sju sist gjennomgåtte kommentarer har vært på setningsnivå i responstriangelen. Røyeng (2010, s. 67) viser at også hennes informanter har en bevissthet om forskjellen på respons knyttet mot ulike tekstnivåer, elevene er nokså samstemte i at det er tekstinholdet og ikke rettskriving læreren skal konsentrere seg om.

Jeg tolker August dithen at han har en bevissthet om at grep av en litt mer overordnet karakter antakelig vil løfte teksten enda mer, men at også den håndgripelige og ikke alt for omfattende responsen verdsettes. Kanskje er det kommentarer med «lette» endringsforslag som faktisk foretrekkes når han kommer til omarbeidingsfasen? Min antakelse om at August kanskje foretrekker slike «enkle» kommentarer, gjelder kanskje for flere elever? Denne tanken styrkes av de mange uttalelsene i responssamtalene om at responsen bør være mer spesifikk, mer konkret. La oss se hvordan dette sammenfaller med nivåplasseringen av den responsen som ble forstått i Kronholm-Cederbergs (2009) materiale.

Respons knyttet mot de laveste tekstnivåene utgjør den klart største delen av responsen, og er den lærerresponsen som oftest forstås og som helt og holdent aksepteres av Kronholm-Cederbergs informanter (2009, s. 286). Det sammenfaller godt med mine funn, særlig med tanke på aksept. Når Fredrik, Jens og August får behov for å forsvare sitt skriveprosjekt er det

når læreren beveger seg opp mot de høyere nivåene i responstriangelen. «Småplukk» aksepteres alltid. Når det gjelder forståelsesaspektet beveger Anne seg sjelden mot de aller høyeste responstriangelnivåene, så dette letter nok elevenes forståelsesarbeid.

Kronholm-Cederberg gjør i sin omtale av de ulike tekstnivåene i skriving et skille mellom sterke og svake skrivere. Den svake skriveren strever med de lokale tekstnivåene, mens en erfaren skriver er mottaker- og sjangerbevisst og har hovedfokus på innhold og form (ibid., s. 281). Kronholm-Cederberg poengterer derfor at læreren må «løfte» blikket og i større grad respondere på de høyere tekstnivåene, for på den måten vil elevene kunne få den tiltrengte ferdighetskunnskapen (ibid.).

Ifølge Hoel vil nedoverskliding i Hillocks teksttriangel være det som skjer når man, fordi det er vanskeligere å fokusere på de globale tekstnivåene, mer eller mindre ubevisst ender opp med å overfokusere på de lokale tekstnivåene, dette gjelder for både skriver og respons giver (2000, s. 26). I følge Kronholm-Cederberg vil læreren med en respons med fokus på de globale fremfor de lokale tekstnivåene åpne for et større perspektiv (ibid., s. 282). Kronholm-Cederberg refererer til Hillocks (1987), som er opptatt av at kunnskap om de globale tekstnivåene er avgjørende for utviklingen av gode skriftlig ferdigheter:

The most important knowledge is procedural: general procedures of the composing process and specific strategies for the production of discourse and the transformation of data for use in writing. The research indicates that when curriculums begin to focus on such procedural knowledge, they will begin to produce more effective writers (Hillocks etter Kronholm-Cederberg, 2009, s. 281).

Det at jeg har valgt å trekke frem den bevisstheten August har om ulike effekter av respons rettet mot forskjellige tekstnivåer, skal ikke forstås som en kritikk av Annes respons. Det gjøres fordi jeg antar at en forståelse som er så lett tilgjengelig som den forståelsen vi tidvis har sett i materialet, kanskje kan tyde på at elevene begynner å bli modne for noe «mer». Er det dette August er inne på? I tillegg minner jeg om at elevene som oftest kommer med uttalelser om *hva* de eventuelt kan gjøre av endringer på strak arm, og at de også sier noe om *hvorfor* dette eventuelt bør gjøres. Treffer kommentarene innenfor elevenes nærmeste utviklingssone, er informasjonen *passé* forskjellig fra det elevene vet fra før? Det fremgår i så måte av Igland at lærerkommentarer til utkast nettopp er myntet på å trekke elevene inn i en ettertenksom gjennomlesing og bearbeiding av det de selv har skrevet (2008, s. 402).

### 5.3.8 Har den viste usikkerheten egentlig noen stor betydning?

Jeg holder fast ved den informasjonen Igland ga om at prosesskommentarer skal lede elevene inn i en ettertenksom gjennomlesing og bearbeiding av det de har skrevet. Kanskje har ikke usikkerheten som de upresise kommentarene førte til noen stor betydning? Kanskje er det pedagogisk helt rett at elevene må kjenne på tvilen og at de i omskrivningsfasen vil se problemet klarere? I så fall antar jeg at balansen mellom det som synes litt uklart og det som synes klart og håndgripelig må være god. Når det gjelder en eventuell slik balanse, har det vært interessant å se at *litt* forståelsestil ofte leder til ønsker om en mer presis og tydelig respons, og at enkelte elever, til tross for at de viser en delvis forståelse, sier at kommentaren var litt vanskelig å forstå. Jeg tilføyer at det kan være slik at gruppen av middels skrivere ikke går så grundig til verks i forståelsesarbeidet når de leser kommentarene på egenhånd, som det de gjorde i responsamtalen.

### 5.3.9 Tanker om den viste forståelsen

Avslutningsvis i drøftingen vil jeg minne om noe jeg skrev tidligere i oppgaven. Jeg antydte da en viss usikkerhet i forhold til hvorvidt elevenes umiddelbare reaksjoner på og forståelse av kommentarene, gir et fullgodt svar på forståelsen av prosessresponskommentarer. Hva som skjer med forståelsen i omskrivningsfasen vil være en interessant tilleggsviten, og ville nok bidratt til et mer presist bilde av forståelsen av kommentarene. Dette må i så fall overlates til andre.

## 5.4 Avslutning

De prosessresponskommentarene mine informanter får er en del av lærerens vurderingspraksis, og dermed også en del av lærerens skriveopplæringspraksis. Vurdering og læring knyttes tett sammen.

I teorikapittelet redegjorde jeg for vurderingens plass i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det fremgår av Utdanningsdirektoratet at all vurdering som skjer fortløpende i skoleløpet er underveisvurdering, og at en slik vurdering skal fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Den formative vurderingspraksisen - *vurdering for læring* – skal være den overveiende vurderingsformen underveis i skoleløpet (se s. 7-8).

For en norsklærer betyr det at tilbakemeldinger på tekster skal veilede elevene videre i skriveopplæringen. Hvor læringsfremmende norsklærerens tilbakemelding faktisk er avgjøres av en rekke aspekter ved tilbakemeldingen, og i denne sammenheng repeterer jeg Dysthe og Hertzbergs oppsummering av metastudiens generelle og nokså samstemmige krav til effektive tilbakemeldinger: Kommentarene bør komme på riktig tidspunkt, være forståelige, målrelaterte, relevante, konkrete og spesifikke, men ikke være for mange, ha en oppmuntrende tone og inneholde både ros og konstruktiv kritikk (se s. 1).

Et annet moment er det at lærerresponsen, som skal formidle informasjon fra lærer til elev underveis i skriveprosessen, må inneholde *tilpasset* informasjon (Ystanes, 2001). Ifølge Ystanes er det slik at informasjonen må være *passe* forskjellig fra det eleven vet fra før. Er informasjonen *for forskjellig* blir den vanskelig å oppfatte. Er den *for lite forskjellig* gir den ingen ny innsikt. Min undersøkelse gir et svar på hvordan elevene forstår og stiller seg til denne tilpassede informasjonen fra læreren, og vi har sett at responsen er innenfor deres rekkevidde. Jeg antar at denne innsikten i elevenes forståelse og opplevelse av kommentarene kan fungere som et supplement til velkjent teori om prosessrespons.

Jens kom med en spontan, generell uttalelse helt på slutten av responsamtalen. Jeg lar Jens, med denne uttalelsen om prosessresponskommentarer, både oppsummere og avrunde. Jens sa: «Godt stoff å jobbe videre med. Hun gir meg konstruktive tilbakemeldinger fordi hun vet hva hun gjør. Og hvis jeg retter på det så blir det en bedre historie.»

# Litteraturliste

- Berge, K. L & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I Berge, K. L, Evensen, L. S, Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2. Norskeksamen som tekst*. (s. 7-9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P.J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), s. 7-77.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). Innledning. I Smith, K. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. & Engh, R.(2010). Vurdering for læring. Hva og Hvorfor? I Dobson, S. & Engh, R. (Red.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 11-23). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. 2. utgåva*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. & Herzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F & Otnes, H. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I Engh, K. R. & Dobson, S. (Red.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ericsson, K. A & Simon, H. A. (1996). *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Camebridge, Massachusetts: The Mitt Press.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. I Engh, K. R. & Dobson, S. (Red.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 49-59). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s.73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007).The power of Feedback. *Review of Educational Research* (77) 1, s. 81-112.

- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæraren* (1), s. 20-24.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi dag? I Matre, S., Sjøhelle, K. D. & Solheim, R. (Red.), *Teorier om tekst møter skolens lese- og skrivepraksis*. (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on Written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL.: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills & The National Conference on Research in English.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skrijving. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling (dr. art.). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iglund, M. A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentatar til tekstutkast Skrijving i sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Unipub
- Iversen, H. M. (2011). «La det svinge» - en analyse og vurdering av en tiendeklassetekst. I Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red.), *På sporet av god skriveopplæring*. (s. 161-178). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademiske förlag.
- Leiulfssrud & Hvinden (1996). Analyse av kvalitative data: Fikserbildet eller puslespill? I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 220-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Røyeng, M. (2010). *Elevers bruk av lærerkommentarer. Elevperspektiv på undervisvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sivesind, K. H. (1996). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyser med dataprogrammer. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Smith, K (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), s. 148-156.

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (Red.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. London: Kluwer Academic Publishers, s. 55-87.

Udir.no – Læreplan i norsk. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/> Lesedato: 01.10.2012.

Udir.no – Lover og regelverk. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html> Lesedato: 01.10.2012.

Utdanningsdirektoratet (2010) Hentet fra: [http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20Ovurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%201%c3%a6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift 8-10 nett.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20Ovurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%201%c3%a6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift%208-10%20nett.pdf) Lesedato 20.08.2012

Utdanningsdirektoratet (2011) Hentet fra: [http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/Underveisvurdering-i-fag\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/Underveisvurdering-i-fag_bm.pdf?epslanguage=no) Lesedato 20.08.2012

Ystanes, O. E (2001): Lærerrespons i mappevurdering som kommunikasjon mellom lærer og elev. I: *Norsklæreren 5/2001*. I kompendiet "Elevttekster" høsten 2005, Institutt for lingvistiske og nordiske studier.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

1.
  - Hva har du skrevet her?
  - Hva har læreren skrevet her?
2. Enten
  - Hva er det læreren vil at du skal gjøre?eller
  - Hva er det læreren mener?
3. Eventuelt
  - Hva kan du gjøre av endringer? Hvorfor blir teksten bedre da?
4.
  - Hva synes du om kommentaren?

# Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Ski, 29.08.2012

## Til elever, foreldre og foresatte i nn

Jeg er masterstudent i nordiskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med min masteroppgave der jeg skal undersøke elevers opplevelse av lærerresponsen til et tekstutkast. Klassens norsklærer har sagt seg villig til å hjelpe meg med det jeg trenger av datamateriale til undersøkelsen. Elevene er nå i gang med en skriveoppgave i norsk, og det er dette tekstutkastet med lærerkommentarer jeg er interessert i å se på, i tillegg vil jeg intervju noen elever. Intervjuene vil foregå på skolen etter nærmere avtale med norsklæreren. Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og hverken klassetilhørighet eller skolens navn vil være å finne i den ferdige masteroppgaven. For å kunne studere elevtekstene og for å kunne intervju elevene trenger jeg skriftlig tillatelse fra dere. Derfor ber jeg dere vennligst fylle ut slippen nedenfor og returnere den til norsklæreren innen 15. september.

Dersom noen av dere er interessert i å vite mer om undersøkelsen kan dere sende en e-post til ... eller ringe ...

På forhånd takk for hjelpen!

Vennlig hilsen  
Anita Solberg Såheim

- 
- ☐ Jeg/vi tillater studier av tekstutkastet til navngitte elev
  - ☐ Jeg/vi tillater at navngitte elev kan bli intervjuet
  - ☐ Jeg/vi tillater **ikke** studier av tekstutkastet til navngitte elev
  - ☐ Jeg/vi tillater **ikke** at navngitte elev blir intervjuet

-----  
Elevens navn

-----  
Foreldre/foresattes underskrift

## Vedlegg 3: Vurderingsskjema (Lars')

Høy måloppnåelse	Innledning	Du går rett inn i fortellingen	X
	Hoveddel: Hendelsesforløpet og den røde tråden	Du har et troverdig hendelsesforløp og en klar rød tråd i teksten	
	Avslutning	Runder av og skaper en sammenheng i teksten	
	Skildringer	Du skildrer på flere plan	
	Variasjon mht språk	God språklig variasjon og flyt.	
Middels måloppnåelse	Innledning	Du skriver ett stykke før du kommer inn i fortellingen	
	Hoveddel: Hendelsesforløpet og den røde tråden	Hendelsesforløpet er troverdig.	X
	Avslutning	Den har en sammenheng med resten av teksten	X
	Skildringer	Du skildrer på ett plan	X se kommentar over
	Variasjon mht språk	Noe gjentak i teksten	X spesielt hun....
Lav måloppnåelse	Innledning	Bruker mesteparten av teksten på denne, kommer ikke eller sent inn på tema for fortellingen	
	Hoveddel: Hendelsesforløpet og den røde tråden	Lite troverdig hendelsesforløp	
	Avslutning	Mangler eller har ikke sammenheng med resten av teksten	
	Skildringer	Dette mangler	X
	Variasjon mht språk	Svært mye gjentak	